

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN**

1. August 2008

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK**

**DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

Gesine Zimmermann

Thema:

„Der Frühling ist die schönste Zeit, was kann wohl schöner sein?“...
Komplexe Beeinträchtigungen in der Schule

Thema vereinbart mit Referentin

Prof. Dr. Ursula Stinkes

Korreferent

Prof. Dr. Hans Weiß

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	4
I THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN	6
1. KOMPLEXE BEEINTRÄCHTIGUNGEN IN DER SCHULE	6
1.1 Begriffserklärung: Komplexe Beeinträchtigungen	6
1.2 Vermittlung von Bildungsinhalten bei Schülern mit Komplexen Beeinträchtigungen	11
2. DAS RETT-SYNDROM	16
2.1 Allgemeine Hintergründe	16
2.2 Entwicklungsstadien des Rett-Syndroms	19
2.3 Einige Besonderheiten bei Mädchen mit Rett-Syndrom	22
2.3.1 Besonderheiten in der Wahrnehmung	23
2.3.3 Besonderheiten in der Kommunikation	26
2.3.4 Besonderheiten im Bewegungsverhalten	27
2.3.5 Sozialverhalten	28
2.3.6 Intellektuelle Fähigkeiten	29
2.4 Sonderpädagogischer Aspekt – Bedeutung für den Unterricht	32
II VORSTELLUNG DER SCHÜLERINNEN UND THEMENFINDUNG	35
1. VORSTELLUNG LISA	35
2. LISA UND IHRE KLASSE	38
3. VORSTELLUNG CAROLINE	44
4. FÖRDERUNGS- BZW. BILDUNGSZIELE	45
5. THEMENFINDUNG	47
5.1 Begründung des Themas „Der Frühling ist die schönste Zeit, was kann wohl schöner sein?“	47
5.2 Sachanalyse	49
5.2.1 Gegenwartsbedeutung	54
5.2.2 Exemplarische Bedeutung	54
5.2.3 Zukunftsbedeutung	55
5.3 Zeitliche und räumliche Voraussetzungen	55
5.4 Verankerung des Themas im Bildungsplan	56

III PRAXISTEIL	58
1. VORÜBERLEGUNGEN ZU DER UNTERRICHTSEINHEIT	58
1.1 Anfangsritual	59
1.2 Endritual	60
2. „DEN FRÜHLING BEGREIFEN“	61
2.1 Planung und didaktisch-methodischer Kommentar zur ersten Stunde	61
2.2 Ziele der ersten Stunde	63
2.3 Durchführung und Reflexion der ersten Stunde	63
3. „DEN FRÜHLING MIT DEM HÖRSINN ERLEBEN“	67
3.1 Planung und didaktisch-methodischer Kommentar zur zweiten Stunde	67
3.2 Ziele der zweiten Stunde	68
3.3 Durchführung und Reflexion der zweiten Stunde	69
4. „DEN FRÜHLING GESTALTEN“	72
4.1 Planung und didaktisch-methodischer Kommentar zur dritten Stunde	72
4.2 Ziele der dritten Stunde	73
4.3 Durchführung und Reflexion der dritten Stunde	73
5. „DEN FRÜHLING ERLEBEN“	76
5.1 Planung und didaktisch-methodischer Kommentar zur vierten Stunde	76
5.2 Ziele der vierten Stunde	77
5.3 Durchführung und Reflexion der vierten Stunde	78
IV GESAMTREFLEXION	80
1. Ist es möglich Menschen mit Komplexen Beeinträchtigungen Bildungsinhalte zu vermitteln?	83
2. Welche Voraussetzungen müssen bei der Vermittlung von Bildungsinhalten gegeben sein?	84
3. Welche Herausforderungen stellen sich für Lehrer und Schüler?	86
LITERATURVERZEICHNIS	89
ANHANG	92
VERSICHERUNG	FEHLER! TEXTMARKE NICHT DEFINIERT.

Vorwort

„Der Frühling ist die schönste Zeit, was kann wohl schöner sein?“... Komplexe Beeinträchtigungen in der Schule. So lautet der Titel dieser Arbeit. Doch was verbirgt sich dahinter?

In den letzten Jahren habe ich einen Einblick in den Schulalltag an Schulen für Geistigbehinderte bekommen. Dabei ist mir immer wieder aufgefallen, dass Schüler¹ mit Komplexen Beeinträchtigungen zwar im Unterricht dabei sind, aber nicht aktiv und auf ihrem Lernniveau bei der Vermittlung von Bildungsinhalten einbezogen werden. Dadurch kam bei mir immer mehr die Frage auf, ob es überhaupt möglich ist Schülern mit Komplexen Beeinträchtigungen Bildungsinhalte zu vermitteln? Wenn ja, wie müsste dann ein Unterricht für diese Schülergruppe aussehen? Diese Fragen ließen mich nicht mehr los und so entstand meine Arbeit.

Anhand des Frühlingsgedichts „Der Frühling ist die schönste Zeit, was kann wohl schöner sein?“ von Annette von Droste-Hülshoff, gleichzeitig Teil meines Titels, möchte ich in der Praxis versuchen, den Bildungsinhalt „Frühling“ einem Mädchen mit Rett-Syndrom zu vermitteln und daraus Rückschlüsse für mich ziehen, ob und wie es möglich sein kann, Bildungsinhalte bei Schülern mit Komplexen Beeinträchtigungen zu unterrichten.

Doch zunächst möchte ich mich in den theoretischen Überlegungen mit dem Begriff Komplexe Beeinträchtigungen und der Begründung für die Vermittlung von Bildungsinhalten bei Menschen mit Komplexen Beeinträchtigungen auseinandersetzen. Im zweiten Kapitel beschäftige ich mich mit dem Rett-Syndrom, da ich meinen Praxisteil mit einer Schülerin mit Rett-Syndrom durchführen werde. Das Wissen über das Syndrom und dessen Besonderheiten soll bei der Planung und Durchführung der Unterrichtseinheit helfen, gezielt auf die Bedürfnisse der Schülerin eingehen zu können. Bevor der Praxisteil folgt, möchte ich zunächst die beiden Schülerinnen vorstellen, mit denen ich meine Unterrichtseinheit durchführen werde: Lisa², die Schülerin mit Rett-Syndrom, ihre Mitschülerin Caroline³ sowie deren Klasse. In einem weiteren Schritt wird die Themenfindung für die Unterrichtseinheit, die Begründung des Themas sowie eine Sachanalyse folgen. Wie bereits erwähnt, wird das Thema der

¹ Spreche ich von Schüler, sind beide Geschlechter gemeint.

² Anmerkung: der Name wurde geändert

³ Anmerkung: der Name wurde geändert

Unterrichtseinheit „Frühling“ sein, in Verbindung mit dem Frühlingsgedicht. Diese Unterrichtseinheit, die sich über vier Stunden erstreckt, werde ich im Praxisteil mit der Planung, Durchführung und der Reflexion näher erläutern. In einer Gesamtreflexion möchte ich mich zu meiner eingangs gestellten Frage gezielt äußern, ob es möglich ist, Schülern mit Komplexen Beeinträchtigungen Bildungsinhalte zu vermitteln. Des Weiteren möchte ich noch im Bezug zur Theorie und Praxis Voraussetzungen, die bei der Vermittlung von Bildungsinhalten bei Schülern mit Komplexen Beeinträchtigungen gegeben sein müssen und Herausforderungen für die Lehrperson und die Schüler, aufzeigen.

I Theoretische Überlegungen

1. Komplexe Beeinträchtigungen in der Schule

Als schwer behindert „gelten Personen, die infolge einer Schädigung ihrer körperlichen, seelischen oder geistigen Funktionen so weit beeinträchtigt sind, dass ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilnahme am Leben der Gesellschaft erschwert werden“.⁴ Der Begriff „behindert“ ist keine feststehende Eigenschaft eines Menschen, sondern immer von den Lebensumständen des Einzelnen und seinen sozialen Bezügen abhängig. „Menschen sind im Hinblick auf bestimmte Leistungsvollzüge behindert- und nicht an sich, zu jeder Zeit, angesichts jeder Aufgabe, wie behaftet mit einer Eigenschaft.“⁵ Der Begriff „(Schwere)Behinderung“ beschreibt in heutiger Zeit „keine Person oder Personmerkmale, sondern vorstrukturierte, aber auch veränderbare Situationen“.⁶ Daher stehen nicht mehr die Defizite einer Person, die mit negativen Begriffen benannt werden, im Vordergrund, sondern die individuellen Möglichkeiten und die soziale Teilhabe am Leben in der Gesellschaft. Aus diesem Grund habe ich mich bewusst für den Begriff „Komplexe Beeinträchtigung“ entschieden, der natürlich die schwere Behinderung beinhaltet. Dieser Begriff zeigt meiner Meinung nach auf, dass Menschen mit Beeinträchtigungen gleichzeitig auch Fähigkeiten haben. Im Folgenden möchte ich den Begriff Komplexe Beeinträchtigung näher erklären und Merkmale Komplexer Beeinträchtigungen aufzeigen.

1.1 Begriffserklärung: Komplexe Beeinträchtigungen

Das Wort komplex stammt aus dem Lateinischen (complexus) und bedeutet zusammenhängend, verknüpft, ineinander gefügt.⁷ Man könnte auch vielschichtig sagen. Der Begriff „Komplex“ steht im Bereich der Sonderpädagogik immer häufiger für die Adjektive schwer oder schwerst. Damit soll ausgedrückt werden, dass zu den organischen Schädigungen individuums- und umweltbezogene Faktoren hinzukommen und durch das Zusammenwirken

⁴ Bleidick(1999), S.15. in: Fornefeld(2002), S.46.

⁵ Fröhlich(1991), S.5.

⁶ Lindmeier/Lindmeier(2006), S.136. in: Fornefeld(2008), S.60.

⁷ vgl. Fornefeld(2008), S.76.

dieser Faktoren ein komplexes Phänomen entsteht. Der Begriff verweist einerseits auf das Phänomen Behinderung mit seinem unstrukturierten Ineinander-gefügt-sein und zum anderen auf den unlösbaren Zusammenhang von Alltagserfahrung der Behinderung und Deutung von Behinderung. Im weitesten Sinn enthält der Begriff „Komplex“ auch die Verknüpfung von Erfahrungshorizont der Bezugsperson und Deutung der Behinderung als Grundlage pädagogischen Denkens und Handelns. In Worten von Fornefeld: „Komplexität wird damit zum Charakteristikum der Lebenswirklichkeit dieser Menschen“.⁸ Zudem sind die individuellen Möglichkeiten und Grenzen einer selbst bestimmten Lebensführung in individuell-spezifischer Weise ineinander gefügt und sind sozusagen komplex miteinander verwoben. Des Weiteren wird dieser Begriff dort verwendet, wo die Bezeichnungen „Menschen mit schwerer Behinderung“ in Bezug auf den Behinderungsgrad zu begrenzt sind und die Bezeichnung „Menschen mit hohem Hilfebedarf“ zu einseitig unterstützungsorientiert erscheint.

Fornefeld gebraucht den Begriff „Menschen mit Komplexer Behinderung“. Ihr ist es dabei wichtig, dass diese Begrifflichkeit wie ein Name verwendet wird und nicht als Eigenschaftsbeschreibung. Dadurch wird das Wort Komplex groß geschrieben. Durch die Großschreibung soll der Leser aufgefordert werden, Menschen mit Komplexen Beeinträchtigungen umfassender zu sehen und vor allem die Fähigkeiten und Bedürfnisse dieser Menschen wahrzunehmen. Diese Schreibweise möchte ich in meine Arbeit aufnehmen, da ich die Überlegung und Begründung für sinnvoll betrachte.⁹ Allerdings übernehme ich nicht ganz den Begriff von Fornefeld „Menschen mit Komplexer Behinderung“, sondern bevorzuge den Begriff „Menschen mit Komplexen Beeinträchtigungen“¹⁰. Der Begriff „Beeinträchtigung“ enthält für mich noch weniger das Defizitäre, das meiner Meinung nach immer mit dem Begriff „Behinderung“ assoziiert wird. Des Weiteren wird der Begriff „Be-Hinderung“ eher von der Gesellschaft geprägt. Aufgrund primärer Störungen ist es einem Menschen nicht möglich, gesellschaftlichen Erwartungen, Leistungsfähigkeit oder Eigenaktivität zu

⁸ Fornefeld(2008), S.76.

⁹ vgl. Fornefeld(2008), S.65.

¹⁰ Anmerkung: im weiteren Verlauf der Arbeit werde ich wegen der Übersichtlichkeit auf die Anführungsstriche verzichten.

erbringen und wird so von der Gesellschaft als „Behinderung“ empfunden, da er nicht die erwarteten Leistungen für die Gesellschaft erbringt.

Berechtigt begründet Fornefeld ihre „Namensgebung“ damit, dass durch den Begriff „Behinderung“ eine bestimmte Gruppe gemeint ist und er nicht auf alle Menschen bezogen werden kann.¹¹ Ich denke und hoffe, dass auch bei dem Begriff Menschen mit Komplexer Beeinträchtigungen dies immer noch gewährleistet sein wird.

Der Begriff Komplexe Beeinträchtigungen kann als Oberbegriff verstanden werden, *„der alle Dimensionen schwerer Schädigungen, einschneidender Aktivitätsstörungen und weit reichender Einschränkungen der Partizipation umfasst. Die Integrität des Menschen mit schwerer Behinderung ist auf der Ebene des Körpers, der Person und der Gesellschaft schwer beeinträchtigt“*.¹²

Ursache ist immer eine prä-, peri- oder postnatale Schädigung des Kindes, die zu komplexen Beeinträchtigungen der Entwicklung und des Lernens führen kann. Dabei stehen die individuellen Faktoren der Beeinträchtigung immer in Wechselwirkung mit Umwelteinflüssen familiärer, institutionsbedingter, kultureller oder gesellschaftlicher Art. Wie jedem bekannt, prägen Umwelteinflüsse das Leben eines jeden Menschen. Diese Einflüsse und die individuelle Schädigung und Beeinträchtigungen machen eine (geistige) Behinderung aus.¹³ Komplexe Beeinträchtigung bedeutet nicht, dass mehrere Behinderungen addiert werden, sondern die Einzelbehinderungen stehen in einem komplizierten Wechselverhältnis und verstärken sich gegenseitig.

Dadurch wirkt sich jede einzelne Behinderung stärker aus, als wenn ein Mensch nur eine Behinderung hat.¹⁴

Doch wann wird der Begriff Komplexe Beeinträchtigung überhaupt gebraucht? Welche Merkmale entscheiden darüber?

Verschiedene Bereiche, wie z.B. der medizinische, psychologische oder pädagogische Bereich, zeigen Merkmale auf, wann für sie eine Komplexe Beeinträchtigung vorhanden ist. Es gibt eine Vielzahl von Aspekten, von denen ich in Kürze einige aufzeigen möchte. Unter dem medizinischen Aspekt wird eine Komplexe Beeinträchtigung vor allem als ein besonderer Grad an

¹¹ vgl. Fornefeld(2008), S.77.

¹² Heinen/Lamers(2000), S.186.

¹³ vgl. Fornefeld(2002), S.77.

¹⁴ vgl. Lindberg(2000), S.77.

körperlicher oder psychischer Schädigung eines Menschen verstanden. Dazu werden noch die Dauer bzw. die Unaufhebbarkeit oder die Aussichtslosigkeit, sowie ein relativ hoher Pflegebedarf, Unterstützungsbedarf und nicht selten die Koppelung verschiedener Schädigungen assoziiert.¹⁵ Beim psychologischen Aspekt werden vor allem die Merkmale der extrem altersabweichenden Entwicklungsstufe, als auch eine „beschädigte Identität“ aufgezeigt, die auch beim pädagogischen Aspekt Inhalt sind. Vor 1970 wurde unter dem pädagogischen Aspekt eher eine „Bildungsunfähigkeit“ und eine „Unerziehbarkeit“ gesehen, d.h. die Menschen mit Komplexen Beeinträchtigungen wurden zwar gepflegt, aber von der Schule oder der Werkstatt für Behinderte ausgegrenzt. Ab ca.1970 fand ein Perspektivwechsel statt. Es wurde erkannt, dass auch Schüler mit Komplexen Beeinträchtigungen in der Schule teilhaben können und Bildung benötigen. Es wurden zunehmend pädagogische Konzepte für Schüler mit Komplexen Beeinträchtigungen entwickelt (z.B. Basale Stimulation). Durch den Perspektivwechsel ergaben sich eine spezielle pädagogische Bedarfslage, differenzierte Pädagogik und entsprechend Institutionen und Eingliederungsmöglichkeiten für Menschen mit Komplexen Beeinträchtigungen. Zwei weitere Aspekte bzw. Bereiche möchte ich hier noch nennen, da ich der Meinung bin, dass auch diese Sichtweisen auf Menschen mit Komplexen Beeinträchtigungen Einfluss haben. Der personale Aspekt erwähnt *„die extreme Erschwerung der Lebensvollzüge, der Lernprozesse, der Welterschließung, der Findung von Lebensaufgaben und Lebenssinn, der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben im Zentrum der Aufmerksamkeit, das subjektive Erleben der eigenen Extremsituation – einschließlich vorhandener physischer Einschränkungen, Belastungen und Schmerzen“*.¹⁶ Unter dem soziologischen Aspekt wird der Zusammenhang zwischen Komplexen Beeinträchtigungen und Umfeld aufgeworfen, sowohl der Einfluss der Beeinträchtigung auf das Umfeld als auch die Reaktionen des Umfelds auf den Menschen mit Komplexen Beeinträchtigungen.¹⁷ All diese unterschiedlichen Aspekte prägen einen Menschen mit Komplexen Beeinträchtigungen.

¹⁵ vgl. Fröhlich(1991), S.3.

¹⁶ Fröhlich(1991), S.4.

¹⁷ vgl. Fröhlich(1991), S.4

Im Weiteren möchte ich noch einige Besonderheiten aufzeigen, die in der Regel bei Menschen mit Komplexen Beeinträchtigungen zu finden sind. Mir ist es ein Anliegen in den Worten von Klein zu erwähnen, dass solche aufgestellten Merkmale bzw. Besonderheiten *„dazu beitragen, die konkreten Voraussetzungen und Bedingungen für die Erziehung und Förderung eines bestimmten Menschen zu finden. Er [der Begriff Komplexe Beeinträchtigung] meint also nicht direkt eine bestimmte Person, sondern stellt eine Beschreibung menschlichen Verhaltens dar, welche als Voraussetzung für besondere Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen gelten sollen“*.¹⁸ D.h. diese Besonderheiten sollen nicht einen Menschen mit seinen Beeinträchtigungen abstempeln, sondern eine Hilfe sein, durch das Wissen um die Besonderheiten, diesem Menschen die richtige Unterstützung anzubieten.

Einige Besonderheiten sind schwere motorische und sensorische Schädigungen, Störungen der zentralnervösen Wahrnehmungsverarbeitung, häufig gleichzeitig in verschiedenen Sinnesbereichen, erhebliche Veränderungen und Retardierungen im Intelligenzverhalten, Veränderungen im Bereich der Gefühle und Affekte, Veränderungen im Sozialverhalten, ein teilweise stark von der Norm abweichendes Erscheinungsbild, mimisches und pantomimisches Verhalten, das spontan nicht nachvollziehbar ist, Unfähigkeit zur sprachlichen Kommunikation, eingeschränkte bzw. veränderte Form der Fortbewegung, Verlangsamte Reifungs- und Entwicklungsprozesse.¹⁹ Natürlich treten nicht alle genannten Besonderheiten bei einem Menschen mit Komplexen Beeinträchtigungen auf.

In den letzten ca. 10 Jahren hat sich das Verständnis von Behinderung international verändert. Es vollzog sich ein Perspektivwechsel von der defektologischen Orientierung zu einer sozialaktiven Einstellung.

*„Selbstbestimmung, Chancengleichheit und Teilhabe an allen Lebensbereichen sind die Ziele, die zweckgerichtet in die Beschreibung menschlichen Behindertseins eingehen sollen.“*²⁰ Das gilt auch in der Schule.

Wie könnte das praktisch in der Schule aussehen, haben Schüler mit Komplexen Beeinträchtigungen überhaupt die Chance Bildungsinhalte vermittelt zu bekommen? Dieser Frage möchte ich im Weiteren nachgehen.

¹⁸ Klein(1990). in: Breitinger(1998), S.83.

¹⁹ vgl. Fröhlich(1991), S.384-385.

²⁰ Bleidick(1999), S.15. in: Fornefeld(2002), S.47.

1.2 Vermittlung von Bildungsinhalten bei Schülern mit Komplexen Beeinträchtigungen

Zunächst stellt sich die Frage, was man eigentlich unter Bildung versteht. Diese Frage kann ich nicht über eine Definition beantworten, weil es die „eine Bildung“ nicht gibt. Für den Begriff „Bildung“ existieren eine Vielzahl von Antworten, die sich in den unterschiedlichsten Bildungstheorien finden lassen. Feststellbar ist, dass der Begriff „Bildung“ im Bezug zu Menschen mit Komplexen Beeinträchtigungen häufig gleichgesetzt wird mit den Begriffen „Förderung“ oder „Entwicklung“. So auch Fröhlich. Er sieht in Anlehnung an Klafki die Bildung als „Formung, Entwicklung, Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften“²¹ des Kindes an. Nach Klafkis Theorie über Bildung wird hier die formale Bildung, die Entfaltung der „inneren Kräfte“, in den Vordergrund gestellt. Wäre die formale Bildung das Hauptziel für Menschen mit Komplexen Beeinträchtigungen, könnte eine Formel lauten: *„Je schwerer die Behinderung, um so weniger „materiale Bildung“ im Sinne von Förderung der Aufnahme und Aneignung von Inhalten und Wissen „über die objektiven Inhalte [n] der Kultur“²² ist notwendig.“²³* Wird aber die Bildung als ein ganzheitlicher Prozess gesehen, so wie es die meisten Konzepte auch formulieren, dann muss die Bildung in den Worten von Klafki sowohl die formale als auch die materiale Bildung, die Aneignung von „Inhalten und Wissen“, beinhalten. Dies nennt Klafki die „Kategoriale Bildung“, die dialektische Verschränkung von formaler und materialer Bildung. D.h. durch die Kategoriale Bildung werden die Schüler zum einen für die Welt, in der sie leben aufgeschlossen und eignen sich Wissen, Werte und Normen der Gesellschaft an. So werden sie „fit“ für die Gesellschaft. Zum anderen verändern sie auch das was sie sich aneignen, d.h. „sie erschaffen sich die sie umgebende Welt in einem kreativen Aneignungsprozess neu und machen sie sich dabei und dadurch „zu Diensten“.²⁴ Auch Fornefeld sieht dieses Begriffsverständnis von Bildung als Grundlage für Menschen mit Komplexen Beeinträchtigungen.

Sie fordert: *„Will... Unterricht der Lebendigkeit des Lebens gerecht werden und das schwerstbehinderte Kind nicht von ihr ausschließen, darf er nicht einseitig*

²¹ Klafki 1963, S.33. in: Heinen/ Lamers(2000), S.192.

²² Klafki(1963), S.33. in: Heinen/ Lamers(2000), S.192.

²³ Heinen/Lamers(2000), S.192.

²⁴ Kiper/ Meyer/ Topsch(2002), S.71.

*oder linear auf einen Fähig- oder Fertigungsbereich, z.B. die sensorielle Anregung, beschränkt bleiben, sondern muß mehrdimensional ausgerichtet sein. Das heißt, obwohl die schweren Lernbeeinträchtigungen dieser Schüler eine inhaltliche Reduktion oder Beschränkung erfordern, dürfen die gewählten Inhalte nicht monokausal an beispielsweise entwicklungsbezogenen Erlebens- oder Wahrnehmungsfähigkeiten orientiert bleiben. Die Unterrichtsziele bzw. -inhalte müssen auf möglichst vielen verschiedenen und vor allem existenziell relevanten Ebenen ansetzen...*²⁵ Wichtig ist dabei, dass der Bildungsinhalt nicht mit einer Methode gleichgesetzt wird, wie z.B. die Basale Stimulation²⁶. Werden Bürsten, Schwämme, Lichteffekte nicht nur zur Förderung der „inneren Kräfte“ (formale Bildung) benutzt, sondern als Inhalte einer Bildung, so können sie der Lebendigkeit des Lebens gerecht werden und existenziell relevante Ebenen berühren.²⁷

Interessant ist, dass Klafki bei seiner bildungstheoretischen Didaktik schon den Anspruch erhebt, dass die Allgemeinbildung zum einen eine Bildung für Alle ist, d.h. jeder ist gleich und hat das gleiche Recht Inhalte vermittelt zu bekommen. Zum anderen eine allseitige Bildung ist, die eine vielseitige Förderung jedes einzelnen in den Blick nimmt und eine Bildung durch das Allgemeine ist, d.h. jeder einzelne erwirbt seine menschliche Selbstbestimmung und entwickelt eine menschliche Vernunft durch die Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen und vergangenen Kulturtätigkeit der Gesellschaft sowie mit der Zukunft.²⁸ Durch diese Bildungstheorie von Klafki steht es meiner Meinung nach außer Frage, dass Menschen mit Komplexen Beeinträchtigungen Bildungsinhalte vermittelt werden sollen. Jeder Mensch hat das Recht, über Bildung sich der Welt und die Welt für sich zu erschließen und sich so in seiner Persönlichkeit zu entwickeln.

Wünschenswert ist ein Bildungsverständnis, *„das sich durch inhaltlich anspruchsvolle Lernangebote auszeichnet, die die generelle Lernfähigkeit des Menschen mit schwerer Behinderung betonen und damit nicht auf formales, entwicklungszentriertes funktionales Lernen beschränkt“*.²⁹

²⁵ Fornefeld(1989),S.401. in:Heinen/Lamers(2000), S.193.

²⁶ Basale Stimulation: lat. *basal* = grundlegend und voraussetzungslos und *stimulatio* = Anreiz, Anregung. (Stowasser(1994), S.62, 482.)

²⁷ vgl. Heinen/Lamers(2000),S.193.

²⁸ vgl. Kiper/ Meyer/ Topsch(2002), S.67.

²⁹ Heinen/Lamers(2000),S.197.

Doch welche Inhalte sind anspruchsvoll? Sie sind anspruchsvoll, wenn sie Schüler mit Komplexen Beeinträchtigungen an allen bedeutsamen gesellschaftlichen Erfahrungen teilhaben lassen, sich nicht grundlegend von den Bildungsinhalten nichtbehinderter Menschen unterscheiden und ihnen Erlebens-, Erschließungs-, Veränderungs- und Gestaltungsmöglichkeiten ihrer Welt eröffnen.³⁰ Dabei ist zu beachten, dass die Bildungsinhalte nicht als Anhäufung von Wissen verstanden werden, sondern die an Inhalten orientierte Bildung die Möglichkeit gibt, dass sich ein Mensch selbst verändern kann und sich verändern lassen kann, d.h. die Erfahrung, die ein Bildungsgegenstand hinterlässt, ist das Entscheidende. Außerdem sollen alle Menschen die Möglichkeit haben, sich in einer Wechselwirkung mit der Welt zu verknüpfen, um so die Welt und sich selbst zu entdecken und zu verstehen. Vor allem für Menschen mit Komplexen Beeinträchtigungen ist solch ein Verständnis von Bildung bzw. Bildungsinhalten, die nicht nur auf Veränderungen und Lernzuwachs zielen und auf das zukünftige Leben vorbereiten, von wesentlicher Bedeutung. Bildung in der Form, betont das Hier und Jetzt, den Augenblick und die Gegenwart. Ein Daseinsgefühl, das vielen Menschen mit Komplexen Beeinträchtigungen entspricht. Wird diese Bildung in der Schule in den Blick genommen, so wird Schule nicht mehr nur eine zukunftsorientierte Lern- und Förderinstitution, sondern vor allem ein gegenwartsbezogener Lebens- und Erlebnisraum.³¹ Konkret können exemplarisch Inhalte aufgezeigt werden, die gesellschaftlich bedeutsame Erfahrungen ermöglichen: Identität und Beziehung; kulturelle Tradition; Natur, Kunst und Musik; Sprache, Kommunikation; Ökologie. Die Herausforderung solche Bildungsinhalte in der Schule zu vermitteln, liegt darin, diese so ansprechend vorzubereiten und zu gestalten, dass auch Schüler mit Komplexen Beeinträchtigungen sie auf ihrem Lernniveau verstehen und begreifen können. Das setzt vor allem von Seiten des Lehrers³² eine fach- und sachkundige didaktische Aufarbeitung der Inhalte sowie gezielt methodische Überlegungen voraus. Meiner Meinung nach kommt es darauf an, das Wesentliche des jeweiligen Inhalts auf der Handlungs- und Erlebensebene zu erkunden und zugänglich zu machen, da eine Vermittlung nur auf sprachlicher Ebene bei Menschen mit Komplexen Beeinträchtigungen

³⁰ vgl. Heinen/Lamers(2000),S.197.

³¹ vgl. Grütjen(1997),S.50. in. Heinen/Lamers(2000), S.199.

³² Spreche ich von Lehrer, sind beide Geschlechter gemeint.

weniger geeignet ist. Der Lehrer wird herausgefordert, geeignete Methoden zu finden, um einen abstrakten Inhalt schülergerecht zu vermitteln.³³ Eine mögliche hilfreiche Methode, einen abstrakten Inhalt zu vermitteln, ist die Basale Stimulation. Diese kann insofern einen Beitrag leisten, wenn sie dem jeweiligen Inhalt entsprechend in eine Handlungssituation eingebunden wird. Eine bestimmte Berührung (somatisch), bestimmte Bewegungen (vestibulär), optische, akustische, haptische Sinneseindrücke, können eine Sprache sein, die ein erlebendes Verstehen möglich macht.³⁴ Durch diese Art inhaltlicher Vermittlung, kann es Schülern mit Komplexen Beeinträchtigungen ermöglicht werden, sich die Welt auf ihre Art und Weise zu erschließen.

Zu beachten ist, dass bei der Vermittlung von anspruchsvollen Bildungsinhalten kein feststehendes Ziel verfolgt wird, sondern *„nicht vorher festlegbar, was herauskommen muß, sondern diskutierbar ist allein, wodurch der Prozeß in Gang kommt und wohin er zielt“*.³⁵ Daraus folgt, dass die Lehrperson eine Art mobilisierendes Element ist, die Rahmenbedingungen und Perspektiven bereitstellt, damit die Schüler mit Komplexen Beeinträchtigungen Bildungsinhalte erfahren und erleben können.

Wird eine Charakterisierung von Bildung im Bezug zu Klafkis Verständnis von allseitiger Bildung versucht, so ist Bildung die aktive Aneignung der kulturell ausgestalteten Welt durch das „Selbst“. *„Allseitige „Bildung“ erfordert ein „Gegenüber“, die Begegnung mit Inhalten, die außerhalb des Subjekts liegen, mit denen dieses in Berührung kommen muss, um sie sich aneignen zu können. Nur indem der Mensch mit den in der Kultur vorhandenen Lebensmöglichkeiten Verhaltens- und Sichtweisen in Kontakt kommt, kann er sich diese zu eigen machen und sich daran bilden. Dies tut er allerdings „auf seine eigene Art“, und dadurch entwickelt er zugleich die Kultur weiter – aber er ist darauf angewiesen, ihr begegnen zu können.“*³⁶

Menschen mit Komplexen Beeinträchtigungen müssen als Menschen gesehen werden und nicht als Objekte, die nur gepflegt und therapiert werden müssen. Dadurch brauchen sie keine anderen Bildungsinhalte in der Schule als Schüler ohne Behinderung. Im Unterricht dürfen keine qualitativen Unterschiede

³³ vgl. Heinen/Lamers(2000), S.201.

³⁴ vgl. Heinen/Lamers(2000), S.201.

³⁵ Baltz-Otto(1988), S.22. in: Heinen/Lamers(2000), S.202.

³⁶ Klauß/Lamers(2003), S.21.

gemacht werden. Die Unterscheidung liegt in der Vermittlung der Inhalte und der Verwendung von unterschiedlichen Methoden. Diese Vermittlung von Bildungsinhalten ist eine Herausforderung für jeden Lehrer.

Im Folgenden dieser Arbeit möchte ich in der Praxis versuchen einer Schülerin mit Rett-Syndrom einen Bildungsinhalt zu vermitteln. Um zunächst einen Einblick in das Rett-Syndrom zu bekommen, werde ich dies im nächsten Kapitel näher erläutern. Danach folgt die Vorstellung der Schülerin mit Rett-Syndrom und deren Mitschülerin, die in der geplanten Unterrichtseinheit miteinbezogen wurde.

2. Das Rett-Syndrom

Um ein Verständnis für Menschen mit Rett-Syndrom und deren Beeinträchtigung zu erlangen, ist es notwendig, sich mit diesem Syndrom und dessen Erscheinungsbild auseinanderzusetzen. Dennoch ist es mir ein Anliegen, die Menschen nicht auf ihre Beeinträchtigungen zu reduzieren oder sie in ein bestimmtes Muster zu stecken, sondern jedes einzelne Mädchen in ihrer Persönlichkeit wahrzunehmen und anzunehmen.

2.1 *Allgemeine Hintergründe*

Das Rett-Syndrom (RS)³⁷ wurde in den 60er Jahren von dem Wiener Kinder- und Jugendpsychiater Andreas Rett und gleichzeitig von dem Schweden Bengt Hagberg beschrieben. Unabhängig voneinander stießen beide auf dieses klinische Bild. Bis heute ist eine eindeutige Definition des RS noch nicht möglich. Trotz weltweiter Forschung fehlen die letzten Schritte zur endgültigen Klärung dieses Syndroms, da dieses nicht sehr häufig vorkommt (Schätzung: 1:10.000 neugeborene Mädchen). Daher kann es noch nicht mit einem medizinischen Test nachgewiesen werden, sondern muss aus der Vorgeschichte und dem gesamten klinischen Bild diagnostiziert werden. Dennoch ist man den Ursachen der Erkrankung schon viel näher gekommen. Generell ist zu sagen, dass bei jedem Kind der Krankheitsbeginn und das Tempo des Fortschreitens individuell verschieden sind, so wie der Ausprägungsgrad der einzelnen Symptome. Charakteristisch für das RS ist, dass es sich um eine tief greifende Entwicklungsstörung handelt und nur bei Mädchen auftritt. Vermutet wird, dass die Mädchen einen angeborenen biochemischen Defekt im Hirnstoffwechsel haben. Da dieses Syndrom nur bei Mädchen auftritt, wird weiter vermutet, dass es sich um eine Genmutation am X-Chromosom handelt.³⁸ Dieser Gen-Defekt hemmt die Weiterentwicklung des Gehirns oder bringt sie zum Stillstand. Weiter wird angenommen, dass die Verbindung zwischen einem Teil der Neuronen und deren Verbindungsstellen (Synapsen) in einer wichtigen Entwicklungsphase des Gehirns unterbrochen

³⁷ Die Abkürzung RS steht für Rett-Syndrom.

³⁸ vgl. Lindberg (2000), S.12.

wird. Da diese Veränderungen in den ersten Lebensmonaten geschehen, entstehen eventuell zu wenige Synapsen, die für die Entwicklung eines Menschen eine große Rolle spielen würden. Durch Studien wurde festgestellt, dass das Gehirn von Mädchen mit RS zwar kleiner ist, aber keine Missbildungen vorliegen. Lediglich die Anzahl der Synapsen beträgt gegenüber der Norm nur die Hälfte und die Zelldichte der Neuronen ist erhöht. D.h. diese Zellen liegen aufgrund der unterentwickelten Verbindungsstellen sehr nah beieinander. Funktionen wie Denken, Fühlen und Handeln können durch die kleinen Neuronen und deren weniger entwickelten Verzweigungen beeinträchtigt sein.³⁹

Die Mädchen entwickeln sich bis zu einem Alter von 6 bis 18 Lebensmonaten scheinbar normal. Bei der Geburt sind sie „gesund“ und ihre psychomotorische Entwicklung verläuft unauffällig. Der Beginn der Beeinträchtigungen kann allmählich oder schnell beginnen. In der Zeit zwischen dem 6. und 18. Lebensmonat kommt eine Phase der Verlangsamung oder Stagnation, gefolgt von einer Regression der bisher erworbenen Fähigkeiten als Zeichen eines hirabbauenden Prozesses. Erworbene Fähigkeiten, wie das Sprechen von einzelnen Worten oder der zielgerichtete Gebrauch der Hände, gehen verloren. Die Kinder ziehen sich eher von der Außenwelt zurück und können für einen Außenstehenden ohne ersichtlichen Grund schreien oder weinen. Dieses Verhalten trägt oft dazu bei, dass bei diesen Kindern die Fehldiagnose frühkindlicher Autismus diagnostiziert wird. Im Laufe der Zeit öffnen sich diese Mädchen wieder langsam der Umwelt und nehmen Kontakt mit ihr auf.⁴⁰ Es entwickeln sich weitere spezifische Symptome, die eine genauere Diagnose ermöglichen. Nach Aussagen der RSDCWG (Rett Syndrome Diagnostic Criteria Work Group) unterscheidet man drei Kategorien von Diagnosekriterien, die ich im Folgenden aufführen möchte.⁴¹

³⁹ vgl. Hunter (1999), S.31.

⁴⁰ vgl. Lindberg (2000), S.11,12.

⁴¹ vgl. Dobsiaff (1999), S.8,9.

1. Notwendige Kriterien

Um die Diagnose RS zu stellen, müssen die folgenden Kriterien vollständig erfüllt sein:

- scheinbar normale vor- und nachgeburtliche frühkindliche Entwicklung
- scheinbar normale psychomotorische Entwicklung während der ersten 6 Lebensmonate (Entwicklung kann bis zum 18. Lebensmonat normal verlaufen)
- Normaler Kopfumfang bei der Geburt
- Verlangsamung des Kopfwachstums im Alter zwischen 5 Monaten und 4 Jahren
- Verlust erworbener Handfunktionen (zwischen 6. und 30. Lebensmonat), zeitlich einhergehend mit kommunikativen Dysfunktionen und sozialem Rückzug
- Herausbildung von stark gestörter Sprache, deutliche psychomotorische Retardierung
- Stereotype Bewegungen, dazu Händewringen, -pressen, -klatschen, klopfen, den Mund betreffend und waschende/ reibende Automatismen, die auftreten, nachdem erfolgreiche Handgeschicklichkeit nicht mehr möglich ist
- Auftreten einer Gang-Rumpf- Ataxie/ Apraxie zwischen dem 1. und 4. Lebensjahr
- Vorläufige Diagnose zwischen dem 2. und 5. Lebensjahr

Werden diese Kriterien nicht vollständig erfüllt, spricht man in der Diagnose von einem atypischen RS. Die Kriterien sind bewusst eng gewählt, damit das typische Bild erfasst wird.

2. Mögliche erhärtende Kriterien

Die folgenden Kriterien müssen für die Diagnose nicht unbedingt vorhanden sein und nicht alle bei einem Mädchen auftreten. Sie unterstützen die Diagnose, reichen aber nicht aus, um RS zu diagnostizieren. Dazu müssen die Hauptkriterien erfüllt sein. Des Weiteren äußern sich diese Symptome bei jedem Mädchen individuell in unterschiedlichem Schweregrad und können sich mit der Zeit bei einem Mädchen entwickeln.

- Atmungsdysfunktionen (kurze Zustände von Atemstillstand, Hyperventilation oder vermehrter Luftausstoß oder Speichelfluss)
- EEG-Abnormitäten
- Epileptische Anfälle
- Spastizität , häufig verbunden mit Muskelschwund und Dystonie (fehlerhafter Spannungszustand von Muskeln und Blutgefäßen)
- Periphere Störungen der Gefäßnerven des vegetativen Nervensystems
- Skoliose
- Wachstumsretardation
- Unterentwickelte, kleine Füße

3. Ausschlusskriterien

Jedes der folgenden Kriterien schließt ein Rett-Syndrom aus:

- Beweis intrauteriner Wachstumsretardierung
- Organvergrößerung oder andere Hinweise auf Speicherkrankheiten
- Retinopathia (Netzhautentzündung) oder eine optische Atrophie (Gewebeschwund)
- Mikroenzephalie bei Geburt

2.2 *Entwicklungsstadien des Rett-Syndroms*⁴²

Die ersten Symptome des RS und auch der Verlauf der Beeinträchtigungen sind bei jedem Mädchen unterschiedlich. Der Prozess des Persönlichkeitszerfalls verläuft in jedem einzelnen Fall individuell. Daher können zwei Mädchen mit RS im gleichen Alter zwei ganz unterschiedliche „Beeinträchtigungsbilder“ aufzeigen. Charakteristisch ist aber, wie schon erwähnt, ein fortschreitender Zerfallsprozess, der begleitet wird von Phasen der rapiden Verschlechterung, Stagnationsphasen oder gar Phasen mit leichten Entwicklungsfortschritten. Dieser Zerfallsprozess lässt sich in einzelne Stadien gliedern, die charakteristische Besonderheiten aufzeigen. Im Folgenden möchte ich diese Stadien in groben Zügen erklären.

⁴² vgl. Dobsiaff (1999), S.17,18 und Lindberg (2000), S.17.

1. Stadium

Das erste Stadium beginnt zwischen dem 6. und 18. Lebensmonat und dauert einige Monate. Bis zu diesem Zeitpunkt haben die Mädchen manche Fähigkeiten, wie Krabbeln, Stehen, Schluckbewegungen oder Pinzettengriff erlernt und gewisse Fortschritte gemacht. Die Mädchen sind bis dahin eher unauffällig, wobei manche Fähigkeiten von diesen Kindern eher später und langsamer erlernt wurden. Im ersten Stadium verlangsamt sich die psychomotorische Entwicklung und kommt zu einem Stillstand. Des Weiteren wird ein zunehmendes Desinteresse an der sozialen Umwelt, ein Abnehmen der Aufmerksamkeit und der Eigenaktivität (Spiel- und Wahrnehmungsaktivität) beobachtet. Es stellt sich eher eine gewisse Gleichgültigkeit ein, z.B. Nachlassen der Erkundungen von Gegenständen mit dem Mund (belecken, in den Mund stecken). Auffällig können auch eine unspezifische diffuse Handbewegung parallel mit funktioneller Handmotorik und eine Hypotonie sein. Im Alter zwischen dem 5. Lebensmonat und dem 4. Lebensjahr verlangsamt sich das Wachstum des Kopfumfanges und damit auch des Gehirns. Durch die Verringerung des Kopfumfanges wird die räumliche Organisation des Gehirns beeinträchtigt. Da der Zeitraum sehr unterschiedlich ist, können manche Mädchen Funktionen, wie zum Beispiel gezielt Handlungen ausführen, noch entwickeln. Der Schwund der bereits entwickelten Funktionen setzt unterschiedlich ein.

2. Stadium

Zwischen dem ersten und dritten Lebensjahr beginnt das zweite Stadium und dauert einige Wochen bis Monate. In diesem Stadium ist eine allgemeine Regression der Entwicklung mit Verlust bereits erworbener Fähigkeiten zu beobachten. Bereits erlerntes Lallen, Worte, die schon gesprochen wurden und auch die erworbene Geschicklichkeit der Hände und deren sinnvoller Gebrauch, verschwinden. Eine typische Handstereotypie tritt auf. Dieser Verlust der sinnvollen Handfunktionen ist ein markantes Symptom bei RS. Die Mädchen benutzen ihre Hände für die Stereotypien, z.B. Knetbewegungen oder „Hände waschen“ auf der Höhe der Brust oder im Bereich des Mundes. Auch die Finger- und Handstellung wird für Außenstehende ungewöhnlich. In ihrer Grobmotorik, die meist besser erhalten ist, werden die Mädchen unsicher und entwickeln unkoordinierte und abrupte Bewegungen. Dabei bleiben

grobmotorische Bewegungseigenschaften, die schon automatisiert wurden erhalten, z.B. Gehen. Der Gang wirkt verkrampft, breitbasig, weniger schwungvoll und wird langsamer ausgeführt. Im Bezug auf Bewegungskoordination und –harmonie ist der Gang qualitativ beeinträchtigt. Beim Ausführen von Handlungen wirken die Mädchen gehemmt. Diese Rückschritte können ganz plötzlich und dramatisch oder auch verzögert einsetzen. Die Mädchen wirken isoliert oder psychotisch autistisch. Das Interesse an Personen und Gegenständen ist rückläufig. Weitere Merkmale für dieses Stadium sind die Schlaflosigkeit, die Selbstverletzung, erhöhte Reizbarkeit sowie das mögliche Auftreten von epileptischen Anfällen.

3. Stadium

Dieses Stadium enthält eine Phase der länger anhaltenden Stagnation und der Stabilisierung. Die Entwicklung ist nicht mehr in dem Maße rückläufig wie im zweiten Stadium. Eine schwere geistige Behinderung liegt vor. Die grobmotorischen Fähigkeiten sind weitgehend erhalten und verschlechtern sich nur teilweise. Einige Mädchen können ohne Unterstützung alleine im Raum und im Gelände umher gehen. Dabei ist das Gangbild, wie im Stadium zwei beschrieben, etwas unkoordiniert, dennoch können sie eventuell Treppen steigen und dabei kleine Gegenstände mitnehmen. Sichtbar ist die deutliche Ausprägung der Rumpfataxie⁴³ und der erhöhte Muskeltonus. Die autistischen Züge, die im zweiten Stadium häufig stark sichtbar sind, gehen zurück, die Mädchen nehmen wieder Körperkontakt zu anderen Personen auf und werden zugänglicher. Die stereotypen Handbewegungen, wie Hände waschen, kneten oder klopfen, verfestigen sich. Des Weiteren häufen sich epileptische Anfälle, die aber durch medikamentöse Einstellung in der Häufigkeit und im Ausmaß reduziert werden können. Ein weiteres Merkmal ist, dass die „Rett-Mädchen“ trotz gutem Appetit häufig Gewichtsverlust haben und daher sehr dünn sind. Dieses Stadium kann jahrelang dauern, vom Vorschulalter bis ins Teenageralter.

⁴³ Rumpfataxie = Störung der Koordination von Bewegungsabläufen des Rumpfes (Pschyrembel(1998), S.139).

4. Stadium

In der Regel beginnt dieses Stadium nach dem 10. Lebensjahr, wobei einige Mädchen dieses Stadium erst im fortgeschrittenen Pubertätsalter erreichen. Diese Phase kann, so wie alle anderen Phasen, von der Dauer sehr unterschiedlich sein. Der emotionale Kontakt verbessert sich in dieser Phase weiter und die Anfallshäufigkeit, wahrscheinlich aufgrund der medikamentösen Einstellung, geht deutlich zurück. Die Grobmotorik verschlechtert sich weiter. Die Mädchen können teilweise nicht mehr alleine laufen und benötigen Unterstützung, sogar beim Hinsetzen. Schon kleine Unebenheiten beim Gehen machen ihnen Angst und führen zu Verspannungen, da sie ihr Gleichgewicht nicht mehr ausbalancieren können. Schwäche, Abmagerung, Skoliose und Spastizität führen dazu, dass die Mädchen immer immobiler werden und häufig einen Rollstuhl benötigen. Ihre Eigenaktivität, sowohl im Hinblick auf ihre Mobilität als auch im Bereich der Zielmotorik, reduziert sich. Häufig leiden die Mädchen unter Durchblutungsstörungen, die sich vor allem in den unteren Extremitäten, den Füßen, zeigen. Diese sind geschwollen und kalt. In früheren Stadien hatten die Mädchen Probleme Blickkontakt herzustellen. In diesem Stadium können sie teilweise wieder länger Personen oder Dinge, wie z.B. Bilder, betrachten und scharf fixieren.

2.3 Einige Besonderheiten bei Mädchen mit Rett-Syndrom

Mädchen mit Rett-Syndrom zeigen in verschiedenen Bereichen Besonderheiten auf. Für alle Personen, die mit diesen Mädchen arbeiten bzw. leben, ist es wichtig, diese Besonderheiten zu kennen, um sie besser verstehen zu können und sie mit ihren vorhandenen Fähigkeiten zu fördern bzw. zu unterstützen. Im Folgenden möchte ich gezielt einige Besonderheiten aufzeigen, die meiner Meinung nach wichtig sind, speziell in Bezug auf meine Arbeit mit Lisa. Es gibt aber auch noch weitere Besonderheiten, die ich in dieser Arbeit nicht gesondert nennen werde.

Das Wissen über diese Besonderheiten kann helfen, den Unterricht so zu gestalten, dass Mädchen mit Rett-Syndrom auf ihre Art und Weise Bildungsinhalte vermittelt bekommen und in die Klasse integriert werden.

Ferner ist es wichtig zu erwähnen, dass diese Besonderheiten bei jedem Mädchen mit RS individuell verschieden ausgeprägt sein können.

2.3.1 Besonderheiten in der Wahrnehmung

„Mädchen mit Rett-Syndrom haben vielfältige Probleme mit der Aufnahme, Interpretation und Integration von Sinneseindrücken, seien sie aus der Umwelt oder aus ihrem Körper stammend. Sie haben es nicht nur schwer, die Vielfalt der Eindrücke zu sortieren, zu integrieren oder unter ihnen auszuwählen, sie können es ebenso schwierig finden, die Stärke eines Eindruckes zu regulieren. Das bedeutet, dass z.B. ein an sich nicht lauter Ton als extrem laut empfunden wird oder dass etwas, was als stark empfunden werden „sollte“, (z.B. Schmerz), überhaupt nicht wahrgenommen wird.“⁴⁴ Interessant dabei ist, dass dieses Empfinden sich immer wieder verändert, so dass die Mädchen ständig beobachtet werden müssen, um zu verstehen, wie sie empfinden. Meistens können sich diese Mädchen nur auf einen Sinn, z.B. nur hören oder nur sehen, konzentrieren und schalten die anderen Sinne aus. Die Integration von Sinneseindrücken fällt ihnen schwer, da sie diese Komplexität nicht so schnell aufnehmen, dekodieren und verarbeiten können.

Im Stadium 2 beginnt die Rückentwicklung, in der die Mädchen selbst die Welt nicht mehr verstehen. Sie haben das Gefühl im Chaos zu leben. Plötzlich riecht, schmeckt, hört und fühlt sich nach ihrem Empfinden alles anders an. Ihre Sinneswahrnehmung verändert sich und sie sehen in vielen Dingen keinen Sinn mehr. Auch bekannte Eindrücke oder Gegenstände sind völlig neu für sie und können ihnen plötzlich Angst machen, obwohl es z.B. ihr Lieblingsspielzeug ist. Um sie herum herrscht das Sinneschaos, z.B. kann ein Blick vom Stuhl in Richtung Boden so wie ein Blick von einem Hausdach erscheinen.⁴⁵

Im Weiteren möchte ich Besonderheiten in ausgewählten Wahrnehmungsbereichen aufzeigen.

⁴⁴ Lindberg (2000), S.20.

⁴⁵ vgl. Hunter (1999), S.75.

- **Visuelle Wahrnehmung**

Die Besonderheit bei der visuellen Wahrnehmung, liegt nicht darin, dass die Mädchen etwa eine schwere Sehstörung haben, sondern in der abweichenden Art zu schauen. Die meisten Mädchen erfassen ruhende Gegenstände mit einem flüchtigen Blick aus den Augenwinkeln. Dabei verharren sie nicht mit den Augen an einem Gegenstand, sondern erfassen ihn durch mehrmaliges flüchtiges Hinschauen und wieder Wegtriften. Dieses Verhalten dauert so lange, bis sie den Gegenstand gut erkundet haben, dann schauen sie diesen mit Ausdauer an und gehen oft nah an ihn heran. Das „entweder – oder – sehen“ ist markant für diese Mädchen. Sie wechseln abrupt von der extremen Naheinstellung zur Ferneinstellung oder umgekehrt, ohne die Dinge dazwischen zu sehen. Von Kontrastbildern, wie Bilder, Lampen oder Tapeten, sind sie stark fasziniert und verweilen mit ihren Blicken auf diesen Dingen. Probleme haben „Rett-Mädchen“ bei der Aufnahme von bewegten Objekten, die sich entweder entfernen oder näher kommen. Bei diesen Objekten schauen sie eher weg, da sie diese nicht schnell verarbeiten können und so ein Chaos in ihrem Gehirn entsteht. Mit der räumlichen Wahrnehmung haben die Mädchen Probleme, vor allem wenn sie sich selbst in einem Raum bewegen. Sie scheinen Schwierigkeiten im Abschätzen von Höhen, z.B. der einer Stufe, zu haben und können so viel Zeit benötigen, um über eine Türschwelle zu kommen. Auch Linien auf einem Boden nehmen sie ganz anders wahr, z.B. als eine Umzäunung und vermeiden das Überschreiten, da die Linien für sie zu hoch erscheinen. Diese Hindernisse werden als unüberwindbar eingestuft und deshalb bleiben die Mädchen häufig vor diesen Hindernissen stehen. Somit können mangelnde Raum- und Raumbeziehungserfahrungen der Mädchen und eine unzureichende gegenständliche Erfahrung zu einer Wahrnehmungsminderleistung führen.⁴⁶

- **Auditive Wahrnehmung**

Neben der visuellen Wahrnehmung scheint die auditive Wahrnehmung für die Mädchen eine der Hauptmöglichkeiten für ein differenziertes Verstehen der Umwelt zu sein. Objektive Einschränkungen, wie Gehörlosigkeit oder hochgradige Schwerhörigkeit, sind nicht charakteristisch. Im Gegenteil, einige

⁴⁶ vgl. Dobslaff(1999), S.98-100.

Mädchen können vertraute Stimmen zuordnen oder auch Stimmungen von vertrauten Personen an deren Stimme erkennen. Sei es, dass jemand traurig oder fröhlich ist. Dies zeigt auch, dass das Langzeitgedächtnis in dieser Hinsicht nicht beeinträchtigt ist. Dennoch haben sie in der auditiven Wahrnehmung Probleme im Richtungshören oder im Zuordnen von Geräuschen zu einer Geräuschquelle. Zu beobachten ist eine gewisse Überempfindlichkeit gegenüber manchen Klängen oder Geräuschen, die ihnen dann regelrecht Angst machen können. Es kann sein, dass die Mädchen für bestimmte Rhythmen oder Musik eine Vorliebe haben.⁴⁷

- **Taktile Wahrnehmung**

Je nach Körperregion sind die Mädchen schmerzempfindlicher oder auch unempfindlicher. Taktile Reize im Gesicht, am Bauch, an der Handinnenfläche oder den Fußsohlen empfinden sie stärker, als Reize im Rückenbereich (z.B. Handrücken, Gesäß oder Rücken). Außerdem reagieren sie kaum auf kurze Schmerzreize, eher auf lang Einwirkende. Insgesamt ist ihre Reaktion auf alle Reize verzögert. Auch auf liebevolle Berührungen, wie Streicheln oder Umarmung, reagieren sie verzögert. Allgemein empfinden sie endogene Schmerzen (z.B. Bauchschmerzen oder Blähungen) stärker als von außen Verursachte. Haben die Mädchen Schmerzen, äußern sie dies hauptsächlich so, dass sie die Muskulatur anspannen oder erstarren, aber nicht schreien. Sowohl das Gesicht als auch das Mundinnere sind bei Mädchen mit RS sehr empfindlich. Das Berühren des Gesichtes mögen viele nicht. Geschieht es dennoch, machen sie oft „Grimassen“ mit den Augen, dem Mund und der Nase. Die Übersensibilität des Mundinneren kann zu Problemen bei der Nahrungsaufnahme führen.⁴⁸

2.3.2 Besonderheiten beim Gleichgewicht

Mädchen mit Rett-Syndrom können oft schlecht ihr Gleichgewicht halten und zeigen Unsicherheiten in der Kontrolle ihrer Lage und Bewegung. Dennoch können einige Mädchen frei sitzen, stehen oder selbständig gehen. Andere wiederum sind bei solchen Anforderungen weit überfordert. Die Ursachen der Gleichgewichtsprobleme sind noch nicht bekannt. Die Gleichgewichtslabilität ist

⁴⁷ vgl. Dobsiaff(1999), S.100-102 und Lindberg (2000), S.24-26.

⁴⁸ vgl. Dobsiaff(1999), S.102-103.

hauptsächlich im grobmotorischen Bereich zu sehen. Meist besteht Unsicherheit beim Gehen oder Hinsetzen. Unterstützung beim Gehen benötigen sie, wenn sie über einen unebenen Boden gehen sollen. Bei plötzlicher Änderung ihrer Körperposition reagieren sie unsicher und ängstlich. Auch verschiedene Körperpositionen, z.B. Rücken- oder Bauchlage, können zu Unbehagen oder Angst führen, so dass sie versuchen, schnell wieder in eine gewohnte Position zu kommen. Außerdem haben viele beim Gehen Angst hinzufallen und suchen nach einem Griff oder einer unterstützenden Hand. Haben sie genügend Freiraum und eine gewohnte Umgebung, so können sich einige Mädchen selbständig bewegen.

2.3.3 Besonderheiten in der Kommunikation

In den ersten Lebensmonaten weicht die Sprachentwicklung bei den meisten Mädchen mit RS nicht von der Altersnorm ab. Wesentliche Vorstadien, wie Lallmonologe oder Lautäußerungen, sind vorhanden. Ferner zeigen sie Reaktionen auf stimmliche Äußerungen und antworten auf Zuwendung mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln (nonverbale Zeichen wie anlächeln oder betatschen). Zu Beginn der Beeinträchtigungen findet ein Sprach- und Kommunikationszerfall statt, der sich in zunehmender Wort- bzw. Äußerungskargheit zeigt. Der Zerfall der kommunikativen Eigenaktivität scheint ein Frühsymptom für die sich anbahnende akute Phase der Beeinträchtigungen zu sein. Nach und nach verlieren die Mädchen alle kommunikativen Fähigkeiten. Dabei sind alle Kommunikationsebenen (gegenständliche Handlungsebene, nonverbale, ektosemantische und verbale Ebene), die perzeptiven als auch die produktiven Fähigkeiten, alle strukturellen Ebenen (Zeichengebung, Lexika, Semantik, usw.) und die kommunikative Aktivität (reaktives und aktives, bewusstes und zielgerichtetes Kommunizieren) betroffen.⁴⁹ Das heißt aber nicht, dass Mädchen mit RS nicht kommunizieren. Jedes der Mädchen hat eine erstaunliche Vielfalt an eigenen Methoden und Fähigkeiten, um zu kommunizieren, die aber entdeckt und immer wieder neu verstanden werden müssen. Teilweise kommt es sogar vor, dass die Mädchen, wenn ihre Gefühle und Bedürfnisse stark genug sind, plötzlich mit einem Wort herausplatzen. Schwierig ist es nur, wenn dieses Wort überhaupt nicht zu der

⁴⁹ vgl. Dobsiaff(1999), S.129-133.

gerade bestehenden Situation passt und die Mädchen nach dieser Wortäußerung sofort wieder in sich gekehrt sind. Um solch eine Äußerung dann zu verstehen, muss man die Mädchen sehr gut kennen.

Die meiste Kommunikation läuft bei den Mädchen über die Körpersprache, Mimik und über die Augen. Oft sind es kleine Äußerungen, wie ein kurzer Blick auf einen Gegenstand oder das Zusammenpressen der Lippen (z.B. ich habe Hunger), die verstanden werden müssen.

Aufgrund ihrer sprachlichen Apraxie⁵⁰ können die Mädchen nicht die entsprechenden Mechanismen in Gang setzen, um zu sprechen. Dazu kommen meist noch motorische Probleme im Mundbereich und in der Bewegung der Hände, die nicht zielgerichtet benutzt werden können. Dies sind Probleme, die wiederum durch die Apraxie entstehen. Auch der Blickkontakt fällt den meisten Mädchen aufgrund der Apraxie schwer. So würden sie zwar gerne einen Gegenstand betrachten oder ihn mit der Hand aufnehmen, doch die Koordination zwischen Hand und Auge und die Kommunikation mittels Augenbewegung ist ihnen nicht möglich. Umso wichtiger ist daher die Körpersprache zur Verständigung, auch wenn es manchmal für außenstehende Beobachter schwierig und heikel ist, sie zu interpretieren. Die Kommunikation mit den Mädchen fällt auch insofern schwer, da eine Reaktion gar nicht oder erst spät kommt. Wichtig ist, sich Zeit zu nehmen, die Mädchen zu beobachten, kleine Gesten zu verstehen und einen positiven Kontakt zu ihnen herzustellen. Merken die Mädchen, dass sie in ihrer individuellen Kommunikation verstanden werden, so sind sie motiviert auf ihre Art und Weise zu kommunizieren. Werden die Mädchen nicht verstanden, kann es sein, dass sie sich zurückziehen und eventuell sozial vereinsamen.⁵¹

2.3.4 Besonderheiten im Bewegungsverhalten

Vor dem Eintritt von RS, entwickeln sich die Mädchen in ihrem Bewegungsverhalten altersgemäß. Im fortgeschrittenen Stadium erschlafft die Muskulatur zunehmend. Dieser niedrige Muskeltonus in der Stützmuskulatur kann in Versteifung und Spastizität übergehen, was sich wiederum auf die Fortbewegung und das Sitzen auswirkt. Die Arme und Beine wirken dünn, da kaum Muskeln vorhanden sind. Meist sitzen diese Mädchen viel und werden

⁵⁰ Apraxie = unkontrolliertes Auftreten von motorischen Blockaden (vgl. Dobszlaff(1999), S.70).

⁵¹ vgl. Hunter (1999), S.209-210.

zunehmend passiv in ihrer Eigenaktivität. Dies zeigt sich auch bei der Zielmotorik. Ruhiges Verharren der Hände wechselt sich mit knetenden, reibenden, wringenden Handbewegungen ab. Auch die Mimik erstarrt nach und nach, so dass der innere Zustand im Gesicht kaum mehr ablesbar wird. Die stereotypen Handbewegungen verlaufen automatisch und können willentlich nicht unterbrochen werden, außer durch einen sehr starken Außenreiz. Interessant ist, dass die Mädchen bei diesen Stereotypen keine Objekte verwenden, so wie es Autisten tun, sondern in der Regel die Hände und den Körper dafür gebrauchen. Diese stereotypen Abläufe sind hochrhythmisch. Allgemein haben die Mädchen mit RS ein verlangsamtes Bewegungsverhalten.⁵² Automatische Bewegungen, wie das Arme heben beim Anziehen oder das Steigen über einen Bordstein, sind erlernt und zu einem Reflex geworden. Ihre motorischen Probleme werden verstärkt durch eine Apraxie, sensorische Wahrnehmungsprobleme, Schwierigkeiten von einer Bewegung in die andere zu kommen und eine mangelnde Koordinationsfähigkeit. All dies macht auch das Gehen der Mädchen schwierig. Dennoch ist es erstaunlich, wie viele Mädchen es schaffen, mit all diesen Beeinträchtigungen teilweise selbständig oder mit Hilfe zu gehen. Die komplexe Apraxie scheint eines der größten Probleme zu sein. Es scheint als ob die Mädchen zwar handeln wollen, es aber nicht ausführen können. Diese Diskrepanz zwischen Wollen und Können wird im Verlauf der Entwicklung immer größer. Sichtbar wird dies vor allem beim motorischen Agieren (selbständig essen oder trinken) und motorischen Reagieren (ausweichen, abwehren, vorbeugen). Die Mädchen werden mehr und mehr der materiellen und personellen Umwelt ausgeliefert.

2.3.5 Sozialverhalten

Auch im Sozialverhalten entwickeln sich die Kinder in den ersten Lebensmonaten normal. Starke Auffälligkeiten zeigen sich im ersten Stadium des RS, wenn sich eine Art Lustlosigkeit ausbreitet. Eltern nehmen ihr Kind auf den Arm, lieblosen es, aber das Kind zeigt überhaupt keine Reaktion, nicht einmal eine Negative. Es lässt alles über sich ergehen. Im Vorschulalter wird es zunehmend schwieriger, sich den Mädchen zu nähern. Dabei handelt es sich

⁵² vgl. Dobslaff(1999), S.63-65.

nicht um eine gezielte Abwendung von einer Person, sondern eher von allen Außenreizen. Dieses Verhalten geht mit dem Nachlassen des allgemeinen Interesse an der Umwelt einher. Dieses soziale Desinteresse ist nur eine Auffälligkeit, eine Art Parallelsymptom. Die Mädchen wählen zwischen totaler Annäherung und totalem Rückzug. Dieser Rückzug findet immer wieder in Phasen statt. Die Mädchen können sich dazwischen immer wieder den gewohnten Kontakten und Beziehungen zu Personen und Objekten öffnen. Körperkontakt und Blickkontakte sind wieder möglich. Die Kontaktaufnahme zu diesen Mädchen geht nie völlig verloren, auch in den Phasen des Zerfalls nicht, es wird lediglich schwieriger und zeitaufwendiger. Der soziale Kontakt ist durch die fehlenden sprachlichen Fähigkeiten und der Apraxie erheblich eingeschränkt, dennoch verfügen sie über Möglichkeiten der sozialen Äußerungsfähigkeit: Lachen, Weinen oder nonverbale Zeichen, die Freude oder Unwillen ausdrücken können. Diese Zeichen werden zum einen als Antwort gewertet und zum anderen sind sie hilfreich zur Kontaktaufnahme. Auch die stereotype Handbewegung kann ein Zeichen dafür sein, dass sie auf sich aufmerksam machen wollen oder ihnen etwas nicht gefällt.⁵³

Um einen sozialen Kontakt zu den Mädchen herstellen zu können, ist ein sicherer, stabiler und liebevoller Umgang mit ihnen sehr wichtig. Das bedeutet hier, wie auch bei der Kommunikation, dass ein gutes Kennenlernen, viel Zeit und Geduld erforderlich sind.

2.3.6 Intellektuelle Fähigkeiten

Aufgrund der Komplexen Beeinträchtigungen ist es schwierig zu sagen, welche kognitiven Fähigkeiten Mädchen mit RS haben. Die kognitive Fähigkeit ist nicht adäquat messbar. „Nur weil sie sich nicht ausdrücken können, heißt das noch lange nicht, dass sie nicht verstehen.“⁵⁴ Obwohl die Mädchen entsprechend der Definition über geistige Behinderung gegenwärtig als hochgradig geistig behindert eingestuft werden, bedeutet das nicht, dass sie im Bereich der kognitiven Fähigkeiten nicht gefördert werden können. Eine intellektuelle Leistung setzt sich aus einer Vielzahl von Persönlichkeitseigenschaften bzw. aus einer großen Anzahl von unterschiedlichen kognitiven Eigenschaften zusammen. Dazu gehören unter anderem die Lernfähigkeit, Merkfähigkeit, die

⁵³ vgl. Dobschlaff(1999), S.245-248.

⁵⁴ Hunter (1999), S.188.

Fähigkeit zum Ordnen und Klassifizieren. In diesen und einigen weiteren Bereichen haben die Mädchen Auffälligkeiten. Werden die Mädchen in die Intelligenzstufung nach PIAGET eingeordnet, so werden sie hauptsächlich auf die erste Stufe, der sensomotorischen Ebene und teilweise auf der zweiten Stufe, der vorbegrifflichen, symbolischen Denkebene, eingestuft. Das heißt, dass sie Fähigkeiten haben, wie die Wiedererkennung eigener Sachen (Objektkonstanz), ein situatives Ordnungsverständnis, logisches Schließen oder instrumentales Denken bzw. symbolische Repräsentation. Mädchen mit RS sind auf jeden Fall fähig zu lernen, allerdings auf ihrer Ebene. Dabei ist es möglich, durch die Qualifizierung der Wahrnehmungsprozesse, der Antriebs- und Steuerungsprozesse und der sozial-emotionalen Bindung, eine Steigerung der Lernfähigkeit zu erlangen. Auch die Merkfähigkeit kann bei den Mädchen, entsprechend ihrem Niveau teilweise gesteigert werden. Dabei ist zu beachten, dass die Mädchen hauptsächlich in der Lage sind, sich ein bis zwei Reizeinheiten (akustische, visuelle, taktile, gustatorische oder olfaktorische) kurz zu merken und diese in den Langzeitspeicher aufnehmen können. Werden aber mehr Reize in der Folge aufgenommen, so ist es ihnen kaum möglich diese zu erkennen oder zu beachten.⁵⁵

Beobachtet man ein Mädchen mit RS, so wird man feststellen, dass sie ihre Umwelt ganz genau beobachtet und mit wachen Augen alle Bewegungen aufnimmt. Das Problem ist, dass sie ihre Beobachtungen nicht weitergeben kann. Mädchen mit RS geben oft verzögerte Antworten, d.h. sie brauchen mehr Zeit um auf eine Frage zu antworten. Fällt ihre Antwort, sind die anderen Gesprächsteilnehmer bereits bei der nächsten Frage und die Antwort des „Rett-Mädchens“ geht unter. Wichtig ist, eine Reaktion oder Antwort auf die gestellte Frage abzuwarten, was für die anderen viel Geduld erfordert. Wird ein Arbeitsauftrag gestellt, so ist es notwendig, dass die Handlung in einzelne Schritte aufgeteilt wird, da die Mädchen Probleme haben, mehrer Dinge gleichzeitig auszuführen. Mädchen mit RS können eines nach dem anderen Tun: also zuerst hören und dann ausführen. Erhalten die Mädchen eine Aufgabe, dann benutzen sie oft nur ein Sinnesorgan, in diesem Fall das Ohr und hören genau zu. Gleichzeitig schalten sie aber alle anderen Sinne aus, damit sie nicht verwirrt werden. Werden aufeinanderfolgende verbale

⁵⁵ vgl. Dobslaff (1999), S.209.

Anweisungen gegeben, fällt es den Mädchen schwer zu wissen, was sie nacheinander tun sollen.

Insgesamt ist zu beachten, dass durch die komplexen Beeinträchtigungen, die Mädchen Schwierigkeiten haben, sich ihrer Welt mitzuteilen bzw. Anteil zu nehmen. Dadurch fehlt die Möglichkeit, die nötigen Erfahrungen zu sammeln, um ihre gesamten Fähigkeiten zu entwickeln. Da sie sich nur schwer mitteilen können bzw. ihre Bedürfnisse und Vorhaben äußern können, ist es notwendig zu interpretieren und im Umgang mit ihnen auf die eigene Intuition zu achten. Dies kann natürlich nicht immer richtig sein. Wird versucht über die Fähigkeiten dieser Mädchen zu entscheiden, müssen alle Beeinträchtigungen zusammen mit der Motivation und dem Interesse berücksichtigt werden.

„Es ist zudem hilfreich, sich den Unterschied zwischen ihrem „intellektuellen Niveau“ und ihren Möglichkeiten zu Handeln und „sich auszudrücken“ bewusst zu werden. Das ist nämlich nicht dasselbe.“⁵⁶ Wie schon erwähnt, nehmen Mädchen mit RS viel über das Hören und Sehen auf. Sie sind empfänglich für das, was um sie herum passiert. Vermutet wird, dass sie auch Ursachen, Wirkung und Folge verstehen können. Auf bestimmte Stimmlagen können sie reagieren und es scheint, dass sie auch auf bestimmte verbale Aussagen reagieren. Wiederholen sich Situationen, so können sie auch Abfolgen verschiedener Ereignisse begreifen. Diese Vermutungen werden durch Beobachtungen verstärkt, dass die Mädchen bei großer Motivation plötzlich einzelne Wörter oder sogar Sätze äußern. Daher ist es von großer Bedeutung, die Mädchen nicht als geistig behindert abzustempeln und sie nur zu pflegen, sondern ihnen entsprechende Angebote anzubieten, damit sie auf ihre Art und Weise im kognitiven Bereich gefördert werden. Dabei sind natürlich alle Therapien (Reittherapie, Physiotherapie oder Musiktherapie), die die Mädchen zum Erhalt ihrer Fähigkeiten bekommen, ebenso wichtig.

⁵⁶ Hunter (1999), S.189.

2.4 *Sonderpädagogischer Aspekt – Bedeutung für den Unterricht*

Für die adäquate Gestaltung des Unterrichts für Mädchen mit RS ist es wichtig, dass die bisher erwähnten Besonderheiten bei der Unterrichtsplanung mit bedacht werden. Doch was heißt das konkret?

Um die Umwelt begreifen und verstehen zu können, ist es notwendig, dass die Erfahrungen der Mädchen grundlegend und einfach sind, so dass sie eine Situation besser verstehen können. Nur wenn Erfahrungen sie selbst berühren oder mit ihnen direkt zu tun haben, können sie sie erfassen und als ihre eigenen erleben. *„Kann eine Situation hergestellt werden, in der die Aufmerksamkeit maximal gesteigert und nur auf ein Objekt gerichtet ist, so haben die Sinne des Mädchens eine Chance zu kooperieren und die ganze Botschaft aufzunehmen.“*⁵⁷ Dadurch entstehen positive Erfahrungen, die für diese Mädchen sehr hilfreich sind. Schenkt man den Mädchen Zeit und Aufmerksamkeit, z.B. zum Ausführen von Handlungen, kann viel Erstaunliches passieren. Gerade in der Schule ist dies ein wesentlicher Punkt, d.h. den Mädchen muss viel Zeit eingeräumt werden, damit sie mit ihren Fähigkeiten agieren und sich auf ihre Art mitteilen können. Generell gilt, immer von den Fähigkeiten der Mädchen auszugehen. Was mögen sie, was machen sie gerne? Das fördert die Motivation und das Interesse, wie bei jedem Schüler. Die Freude am Tun soll erhalten bleiben. Die Zeit sollte auch für die Mädchen anschaulich gemacht werden. Da die Mädchen selbst in einer Welt des Chaos leben, ist es notwendig, ihnen die Zeit zu strukturieren, sei es durch Rituale, wie Signale, die einen Anfang oder ein Ende ankündigen oder durch die Routine. Strukturen schaffen Sicherheit. Auch die Musik, z.B. das Singen von Begrüßungs- und Abschiedsliedern, hilft den Mädchen mit RS eine Struktur in die Zeit bzw. in einen Ablauf zu bekommen. Die Musik hat bei den meisten Mädchen mit RS eine große Wirkung, sie sprechen besonders auf Rhythmen an. Rhythmen sind auch bei den Handstereotypen oder beim Stampfen mit dem Fuß sichtbar. Die Vorliebe zur Musik kann im Sozialkontakt, im therapeutischen Sinne und als Lernhilfe genützt werden, da die Musik häufig assoziationsanregend ist und schon nach wenigen Tönen eine bestimmte

⁵⁷ Lindberg (2000), S.80.

Situation, Inhalte und Sinneseindrücke hervorruft.⁵⁸ Nicht nur die Zeit, sondern auch der Raum muss strukturiert werden, so dass die Mädchen diesen für sich erforschen und wiedererkennen können. Werden im Unterricht Objekte gebraucht, ist es wichtig, dass die Schülerinnen Zeit haben, diese zu begreifen mit all ihren Sinnen, nur so können sie die Umwelt erforschen und neue Erfahrungen erlernen. Dabei benötigen die Mädchen häufig Unterstützung, da sie aufgrund ihrer Beeinträchtigungen auf Objekte selbst nicht zugehen oder sie greifen können, z.B. Fühlen von Gegenständen, in dem sie ihre Hand in etwas stecken (Schüssel mit Wasser). Auch Menschen müssen den Mädchen vorgestellt werden und benötigen Hilfe zum Kennenlernen. Der soziale Kontakt zu anderen Menschen ist für die Schülerinnen wichtig, auch wenn sie von sich aus nicht viel agieren können. Über den sozialen Kontakt können sie andere beobachten, daraus lernen und sich freuen, mit anderen zusammen zu sein. Mädchen mit RS müssen immer gefordert werden, ihren eigenen Körper zu gebrauchen und in ihrer Eigenaktivität unterstützt werden. Aufgrund der Beeinträchtigungen verfallen sie immer mehr in eine Passivität und benötigen die Aufforderung und Unterstützung von Außen, d.h. sie sollen soweit es geht, selbständig laufen oder mit Unterstützung Handbewegungen ausführen. Da die Mädchen immer weniger mit ihren Händen alleine greifen und begreifen können, muss die Umwelt auf diese Beeinträchtigung gezielt eingehen. Das bedeutet, dass die Mädchen bei Bewegungen mit der Hand geführt werden sollen und Umstände ermöglicht werden, die den eingeschränkten Fähigkeiten angepasst sind, z.B. beim Malen das Papier in das Aktionsfeld der Schülerin legen, so dass sie mit Handführung gut an das Bild gelangt. Die Handstereotypien können teilweise durch eine sinnvolle Anregung, Ablenkung oder durch die physische Hilfe des Händehaltens zeitweise gestoppt werden.⁵⁹ Bei der Kommunikation ist es von großer Wichtigkeit, den Schülerinnen Zeit zu geben, im Rahmen ihrer Möglichkeiten, auf Fragen zu antworten. Sei es durch Augenbewegungen, Mimik, Körperbewegungen oder weniger Laute. Die Kommunikation kann mit Worten und Lauten, mit Gesten und Zeichen und mit Bildern stattfinden. Genauso wie eine gute Strukturierung des Unterrichts, ist das ständige Wiederholen für die Mädchen unabdingbar, denn nur so ist es ihnen möglich, etwas Neues zu lernen und zu begreifen. Aufgrund ihrer

⁵⁸ vgl. Lindberg(2000), S.86.

⁵⁹ vgl. Lindberg(2000), S.86,87.

Besonderheiten in der Wahrnehmung hilft es den Mädchen, Lernsituationen zu schaffen, die wenige Störfaktoren enthalten. Daher ist es wünschenswert, dass die Mädchen, sei es bei Lernsituationen oder in einer schwierigen Phase, öfters eine Einzelbetreuung erhalten. Die Einzelbetreuung bietet den Mädchen Nähe, was wiederum zu mehr Sicherheit führen kann. Sicherheit und Vertrauen bieten Voraussetzungen für eine optimale Zusammenarbeit und für das Lernen. *„Das körperliche und seelische Wohlbefinden ist immer das Wichtigste und eine Voraussetzung für jeden Fortschritt. Niemand von uns ist besonders gut, sei es im Lernen oder Handeln, wenn er sich nicht auch gut fühlt.“*⁶⁰ Gerade bei Mädchen mit RS, die sich von vornherein nicht immer wohl fühlen, kann dies der Grund sein, dass man überhaupt nichts hinbekommt. Es können schon Kleinigkeiten, wie ein juckender Pullover, zu helles Licht, laute Geräusche oder Hunger sein. *„Alles was das physische Wohlbefinden beeinträchtigt, hemmt auch die geistige Arbeit.“*⁶¹ Die emotionale Sicherheit ist die Grundlage für eine gute Lernsituation. Welche Prioritäten im einzelnen Unterricht gesetzt werden, hängt immer von den Fähigkeiten jeder einzelner Schülerin ab und von deren Tagesform, denn auch bei diesen Mädchen gibt es gute und schlechte Tage. Wichtig ist, dass von der Schülerin ausgegangen wird, Fähigkeiten erkannt werden und auch die verschiedenen Stadien der Beeinträchtigung berücksichtigt werden.

Ein Zitat von Robert Half fasst für mich zusammen, was vor allem für uns Lehrer wichtig sein sollte: *„Es gibt etwas sehr Seltenes auf dieser Welt, etwas das rarer ist als die Fähigkeit an sich. Es ist die Fähigkeit, Fähigkeiten zu erkennen.“*⁶²

⁶⁰ Lindberg(2000), S.128.

⁶¹ Lindberg(2000), S.128.

⁶² Hunter (1999), S.189.

II Vorstellung der Schülerinnen und Themenfindung

Im ersten Teil dieser Arbeit wurden theoretische Überlegungen aufgeführt, die für die Praxis unabdinglich sind und als Hintergrundwissen für die Planung einer Unterrichtseinheit dienen. In diesem Teil möchte ich zunächst die Schülerin Lisa mit Rett-Syndrom, ihre Klasse und ihre Mitschülerin Caroline vorstellen. Die Arbeit mit Lisa und Caroline ergab sich durch mein Praktikum in dieser Klasse und durch mehrere Besuche. Nachdem ich entschied, Lisa zu fördern, wurde mir wichtig, dass sie nicht nur eine Einzelförderung erhält, sondern zusammen mit einer Mitschülerin einen Bildungsinhalt vermittelt bekommt und gleichzeitig Kontakt zu anderen Schülern entsteht.

Nach der Vorstellung der Schülerinnen, folgen Überlegungen zu Bildungszielen und Förderpunkten für Lisa und Caroline, die helfen, das passende Thema für die Schülerinnen zu finden. Die Begründung, sowie eine Sachanalyse, Voraussetzungen und die Verankerung im Bildungsplan folgen am Schluss dieses zweiten Teiles.

1. Vorstellung Lisa

Damit Lisa und ich uns kennen lernen konnten, begleitete ich Lisa eine Woche lang in ihrem Schulalltag und führte Gespräche mit ihren Lehrern, Therapeuten und Eltern. Über die Akte von Lisa erhielt ich weitere Informationen. Bei der Beschreibung möchte ich ganz bewusst Lisa nicht nur über die charakteristischen Symptome, wie sie in Punkt 2 aufgeführt und beschrieben sind darstellen, sondern über meine eigenen Beobachtungen und Erfahrungen, die ich mit Lisa gemacht habe.

Lisa ist zu der Zeit 21 Jahre alt und hat die deutsche Staatsangehörigkeit. Als sie drei Jahre alt war, wurde bei ihr das Rett-Syndrom diagnostiziert. Um sich Lisa besser vorstellen zu können, möchte ich sie zunächst anhand von äußeren Merkmalen beschreiben und sie im Rahmen der Schule vorstellen, da dies mein Arbeitsbereich mit Lisa war.

Lisa ist circa 1,70 m groß und sehr schlank. Im Vergleich zu ihrem Oberkörper hat sie lange Beine. Ihr Gesicht ist hübsch und sie hat einen liebevollen Gesichtsausdruck. Lacht Lisa, dann strahlen ihre grünbraunen Augen und ihr zartes Gesicht. Ihre lockigen, kinnlangen braunen Haare sind meist mit einem Haargummi oder einem bunten Haarband zusammen gebunden. Lisa ist immer sehr schick und sauber gekleidet. Meistens trägt sie Markenkleidung und ist modisch top aktuell.

Die Hände von Lisa sind lang und zart. Sie benutzt ihre Hände hauptsächlich, um damit „Hände zu waschen“ oder durch das Stopfen der rechten Hand in den Mund, zu äußern, dass ihr etwas nicht gefällt oder es ihr nicht gut geht.

Teilweise kann Lisa selbständig gehen. Sie rollt den Fuß nicht ab, sondern geht auf dem Vorfuß, im Zehenspitzzgang. Beim Gehen wird sie von einer Begleitperson unterstützt, d.h. ihre rechte Hand wird gehalten, damit sie einen besseren Halt hat und sie ihren Körper besser ausbalancieren kann. Um die nötige Stabilität beim Gehen zu erlangen, baut sie einen hohen Muskeltonus auf. Mit Unterstützung kann Lisa Treppen steigen. Nach unten läuft sie im Nachstellschritt und nach oben alternierend. Ist Lisa müde und erschöpft, benötigt sie beim Gehen mehr Unterstützung, d.h. ihre rechte Hand wird gehalten und ihr Rücken wird mit der anderen Hand der Begleitperson gestützt. Häufig kommt es dann vor, dass Lisa sich nach hinten auf die Hand der Begleitperson lehnt und sich schieben lässt. Deshalb wird diese Unterstützung der Rückenstärkung so weit wie möglich vermieden, damit Lisa gefördert wird, beim Gehen möglichst viel selbst zu tun. Gerade bei Mädchen mit Rett-Syndrom ist es wichtig, ihre Mobilität so lange wie möglich zu erhalten. Lisas Gleichgewichtsreaktionen kommen, sofern überhaupt, nur verzögert. Dadurch hat sie keine Schutzmechanismen beim Hinfallen und sollte deshalb nur unter Aufsicht gehen, vor allem in der Schule. Lisa kann sich selbständig hinsetzen, hinlegen oder aufstehen von der Rückenlage in den Stand. Je nach Tagesform ist aber immer wieder Hilfe nötig. Lisa geht sehr gerne spazieren, aber nicht zu lange, da sonst ihre Ausdauer nachlässt. Dauert ein Spaziergang zu lange, kann es sein, dass sich Lisa vor Erschöpfung einfach auf den Boden setzt und nicht mehr weiter gehen möchte. Hilfreich ist dann, mit Lisa eine Pause auf einer nahe gelegenen Bank zu machen.

Danach schafft sie auch wieder den Rest des Weges. Ist Lisa beim Spaziergehen entspannt, kann sie Dinge aus der Umwelt wahrnehmen. Sie schaut mit ihren Augen umher, hat einen zufriedenen Gesichtsausdruck und läuft fast frei, d.h. nur ihre rechte Hand wird gehalten. Wird eine kleine Pause auf einer Parkbank gemacht, sitzt Lisa ruhig da und gibt einem das Gefühl, dass sie der Natur zuhört. Zu Hause darf Lisa selbständig gehen, sie geht im Haus herum, auf der Terrasse oder im Garten. Sowohl im Haus als auch im Garten hat sie Lieblingsplätze, die sie mehr bevorzugt als eine bequeme Couch. Im Haus liegt sie am liebsten mitten in der Küche auf dem Boden oder vor dem Bücherregal und im Garten hat sie auch einen Platz, an dem sie sich gerne hinlegt. Die Mitarbeiter der Wohngruppe, in der Lisa unter der Woche wohnt, berichten über dieselben Eigenheiten von Lisa. Am liebsten liegt sie auch dort in der Küche auf dem Boden.

Am Wochenende ist Lisa immer bei ihrer Familie. Zusammen mit ihren Eltern und ihrem jüngeren Bruder unternimmt sie sehr viel. Lisa wird überall mit hingenommen, zum Beispiel in den Urlaub, in die Stadt oder in ein Restaurant. Lisas Mutter genießt es, mit Lisa zu bummeln und erzählt, dass Lisa daran viel Spaß hat. Die Familie liebt Lisa und sie versuchen alles zu tun, um Lisas Mobilität so lange wie möglich zu erhalten. Die Eltern erzählten, dass Lisa im Moment gut läuft, es aber auch schon Phasen gab, in denen über einen Rollstuhl und eine Magensonde nachgedacht wurde.

Ob Lisa etwas gefällt oder nicht ist meist an ihrem Gesichtsausdruck erkennbar. Gefällt Lisa etwas, dann bekommt sie ein Strahlen ins Gesicht und kann sich richtig entspannen. Manchmal freut sie sich so sehr, dass sie sogar Geräusche von sich gibt. Sie kann sich dann so hineinsteigern, dass sie regelrecht verkrampft und ganz steif wird vor Freude. Dies kann dann in einem richtigen Lachanfall enden. Gefällt Lisa etwas nicht, dann äußert sie sich so, dass sie das Gesicht zu einem Schmollmund verzieht und manchmal mit ihrem rechten Bein auf den Boden klopft. Ist sie sehr traurig, verärgert oder schmerzt sie etwas dann steckt sie ihre rechte Hand in den Mund, beißt darauf und wird am ganzen Körper steif, dabei verletzt sie aber ihre Hände nicht. In solch einer Situation ist es wichtig, ihr ruhig zuzusprechen oder sie in den Arm zu nehmen. Dann kann es sein, dass sie wieder locker wird und ihre Hand aus dem Mund nimmt.

Es kommt auch vor, dass Lisa richtig zu weinen beginnt und weinerliche Geräusche von sich gibt. Laut ihrer Mutter macht sie das hauptsächlich, wenn sie Schmerzen hat. Insgesamt kommuniziert Lisa über ihre Körpersprache und bringt über ihre Mimik, Augen und Körperbewegungen zum Ausdruck wie es ihr geht. In einigen Situationen, zum Beispiel beim Essen, ist zu erkennen was Lisa möchte. Hat sie Hunger, dann öffnet sie sehr schnell den Mund und isst zügig. Ist sie satt, dann lässt sie ihren Mund zu oder presst ihn zusammen und schaut in eine andere Richtung, weg vom Essen. Erhält Lisa Auswahlmöglichkeiten, z.B. über Bilder, ist ihr Blickkontakt auf ein Bild nicht verlässlich. Die Kommunikation mit Lisa findet hauptsächlich über Vermutungen statt, da Lisa von sich aus nicht sprechen kann und ihre Reaktionen auf Angebote, Berührungen oder Aufforderungen entweder verzögert auftreten, gar nicht oder aus der Sicht des Beobachter nicht erkennbar sind. Eigenaktivitäten zeigt Lisa vor allem beim Essen, wie schon oben erwähnt. Sie zeigt Vorlieben für bestimmte Speisen, zum Beispiel Obst und Wurst. Die andere größere Eigenaktivität ist das häufige „Hände waschen“ und das Stopfen der rechten Hand in ihren Mund, wenn ihr etwas nicht gefällt.

2. Lisa und ihre Klasse

Lisa besucht das erste Jahr der Abschlussstufe der Sonnenhofschule, eine Schule für Geistigbehinderte. Ihre Klasse besteht aus 6 Mädchen und einem Jungen, zwei Fachlehrern und einer Sonderschullehrerin, die zeitweise in der Klasse ist. Drei Mitschülerinnen sind sehr selbständig und kommunizieren mit Worten, die anderen drei Mädchen benötigen Unterstützungsbedarf und kommunizieren über Körpersprache, Mimik und Einwortsätze. Der Junge, mit komplexen Beeinträchtigungen sitzt im Rollstuhl und kommuniziert auch über Körpersprache. Die Schüler sind zwischen 16 und 21 Jahre alt und sind das erste Schuljahr in dieser Klassenbesetzung. Lisa selbst besucht nun im vierten Jahr die Sonnenhofschule. Davor hat sie verschiedene Schulen, vor allem im Ausland (England und Budapest) besucht. Ihr Vater hat eine leitende Position bei einer bekannten Firma und musste aus beruflichen Gründen häufig den Arbeitsort wechseln. Die Familie begleitete den Vater und so genoss Lisa schon verschiedene Schulen für Geistigbehinderte.

Durch die Schulwechsel ist es Lisa, laut ihrer Mutter, gewohnt, sich auf andere eher unbekannte Menschen einzulassen.

In Lisas Klasse verstehen sich die Mitschüler gut miteinander. Von ihren Mitschülern ist Lisa akzeptiert. Da Lisa nicht immer gleich eine Reaktion zeigen kann, ist die Kontaktaufnahme zu Lisa für die anderen Mitschüler schwer. Lisa nimmt von sich aus keinen Kontakt zu anderen Mitschülern auf, dennoch akzeptiert sie es, wenn Mitschüler ihre Nähe aufsuchen. Lisa sitzt bei vielen Aktivitäten mit am Tisch und schaut zu. Wenn es ihr gut geht, scheint sie am Geschehen um sich herum Freude zu haben, was an ihrem Gesichtsausdruck erkennbar wird. Es ist aber nicht ersichtlich, wie viel Lisa wirklich mitbekommt. Bei Überforderung und zu hoher Lautstärke fühlt sie sich unwohl und steckt ihre Hand verkrampft in den Mund.

In der Woche, als ich Lisa begleitete, wurde im Gemeinschaftsunterricht das Thema Pubertät behandelt. Alle Schüler saßen im Stuhlkreis. Auf dem Boden lagen einige Karten. Auf jeder Karte stand eine Veränderung, die in der Pubertät bei Mann oder Frau geschieht. Jeder Schüler wurde aufgefordert eine Karte vom Boden aufzuheben, das Bild und die Schrift darauf zu lesen und es den anderen Mitschülern zu zeigen. Danach sollte die Karte entweder an der Holzfigur des Mannes oder der Frau befestigt werden. Bei dieser Aufgabe halfen wir Lisa aufzustehen. Ich bot ihr zwei Karten an, damit sie sich eine herausuchen konnte und ging mit ihr im Kreis herum, damit die anderen Mitschüler die Karte sehen konnten. Gemeinsam befestigten wir dann die Karte an der richtigen Stelle. In dieser Form wird immer wieder versucht, Lisa in das Klassengeschehen mit einzubeziehen. Es ist sehr schwer herauszufinden, wie viel Lisa dabei mitbekommt, ob es ihr gefällt oder ob sie es einfach über sich ergehen lässt. Die Lehrer äußern, dass es ihnen auch immer wieder schwer fällt, Lisa gut in gemeinschaftliche Aktionen mit einzubeziehen.

In der Schule wird Lisa meistens beim Gehen begleitet, läuft sie aber alleine, dann zeigt sie ein „tänzelndes“ Gangbild, geht kurze Wege ziellos oder im Kreis herum.

In manchen Nächten schläft Lisa sehr wenig, was in der Schule dann gleich sichtbar wird, da Lisa dann viel in ihrem Sessel im Klassenzimmer schläft und kaum Eigenaktivität zeigt. Ihre Müdigkeit drückt sich dann auch in ihrer Körperhaltung aus. Sitzt sie am Tisch, beugt sie ihren Oberkörper nach vorne

und lässt schlaff den Kopf hängen. Der Sessel im Klassenzimmer ist einer ihrer Lieblingsplätze und von dort aus verfolgt sie häufig das Unterrichtsgeschehen. Aufgrund ihres geringen Muskeltonus sitzt sie oft mit gekrümmtem Oberkörper im Sessel, dabei kann es sein, dass sie immer mehr nach unten rutscht. Insgesamt beugt Lisa sich sehr gerne beim Sitzen nach vorne, da sie wenig Bauchmuskulatur hat. Typisch für Lisa ist, dass sie beim Sitzen ihre Beine übereinander schlägt. Beim Aufstehen oder Hinsetzen wird Lisa meistens unterstützt. In der Schule liebt es Lisa Musik zu hören, basale Angebote zu bekommen und sich im Schaukelraum zu entspannen. Beim Musikhören scheint es so, dass Lisa bereits gehörte Musik wieder erkennen kann, dies wird über ihre Körperhaltung und ihre Mimik sichtbar. Sehr gerne hört sie Musik mit hohen Frauenstimmen, Kinderlieder oder Instrumentales. Weiter schaut sie sich gerne Bilder mit kräftigen Farben an und kann an solch einem Bild sehr lange verweilen und sich erfreuen. Die Mitarbeiter der Wohngruppe berichteten, dass in der Wohnung ein farbenfrohes Bild hängt, an das Lisa von sich aus hinläuft und dieses betrachtet. Im Rahmen des Unterrichts besuchte Lisa die Kunsthalle in der Stadt. Lisa verweilte vor einigen Bildern sehr lange und schaute sie konzentriert an. Oft fällt es Lisa schwer, mit ihren Augen an einem Punkt zu verweilen, deshalb schaut sie eher schnell wieder in eine andere Richtung. Bei Bildern, die ihr gefallen, ist es ihr möglich, die Augen gezielt darauf zu richten. In diesem Schuljahr isst Lisa sehr gerne ihr Frühstück. Sie wird dabei unterstützt, da sie dies aufgrund ihrer Beeinträchtigungen nicht alleine kann. Aus Berichten der letzten Schuljahre war ersichtlich, dass das Frühstück bei Lisa bis zu einer Stunde gedauert hat. Ihr Frühstücksbrot und ihr Trinken genießt Lisa und wenn es einmal einen Kuchen gibt, freut sie sich sehr darüber. Das Brot beißt Lisa ab und ihr Getränk trinkt sie aus einem Becher. In allen Bereichen der Selbstversorgung ist Lisa auf Unterstützung angewiesen. Eine Bezugsperson unterstützt sie, sei es beim Essen, Gehen, Anziehen oder beim Wechseln der Windeln. Dennoch wird versucht ihre Eigenaktivität so weit wie möglich zu erhalten, vor allem beim Gehen. Dies ist auch ein großes Ziel der Lehrer, der Therapeuten und der Eltern. Lisa kann sich über Kleinigkeiten im Alltag freuen, zum Beispiel über Sonnenstrahlen beim Spaziergehen oder über ein Stück Kuchen. Auch hört sie einem einfach mal gerne zu. Während der Schulzeit erhält Lisa neben dem normalen Schulalltag, der ihr viele basale

Angebote bietet, dreimal Physiotherapie, einmal Reittherapie und Ergotherapie. Die Physiotherapeutin arbeitet mit Lisa schon das dritte Jahr und hat ein gutes Verhältnis zu ihr. Lisa freut sich immer, wenn sie von der Therapeutin abgeholt wird. Die Therapeutin fordert Lisa zur Begrüßung und zur Verabschiedung auf, sie für einen kurzen Moment richtig anzuschauen und nimmt dann Lisa kurz in den Arm. Dieses Ritual führt die Physiotherapeutin immer durch. In der Krankengymnastik wird versucht, Lisas Gehfertigkeiten zu erhalten, weiter zu stärken und das Gleichgewicht in verschiedenen Ausgangsstellungen zu schulen. Weiter erhält Lisa einmal pro Woche Reittherapie. Wenn Lisa am Anfang der Therapie noch nicht so motiviert ist, ist es sehr schön zu beobachten, dass sie sich auf dem Pferd gut entspannen kann und ihr Gesichtsausdruck immer wacher und fröhlicher wird. Sitzt sie auf dem Pferd, nimmt Lisa nach und nach immer mehr die Umwelt wahr. Lisa hat nun das zweite Jahr Reittherapie. Sie wird mit einem Lifttuch auf das Pferd gesetzt, da dies die angenehmste Methode für Lisa ist, auf das Pferd zu kommen. Auf dem Pferd muss sich Lisa selbst am Sattel halten. Die Therapeutin, die neben dem Pferd herläuft, hält Lisa mit einer Hand an einem Gürtel, der um ihre Hüfte herum ist und mit der anderen Hand Lisas Bein fest. So wird Lisa aufgefordert, selbst mit ihrem Oberkörper das Gleichgewicht zu halten und eine gerade Sitzposition einzuhalten. Dieses ständige Ausgleichen und das gerade Sitzen, kostet Lisa viel Kraft. Ziel der Reittherapie ist, dass Lisas Gleichgewicht geschult wird und ihre schwache Bauchmuskulatur gestärkt wird, sie eine bessere Körperhaltung bekommt und sie durch die Gangart des Pferdes, selbst die richtige Gehart erspürt. Die Reittherapie dauert circa 20 Minuten und findet auf dem Sonnenhofgelände statt. Diese 20 Minuten sind für Lisa ausreichend. Nach der Therapie wirkt Lisa immer sehr erschöpft, aber entspannt. Die Ergotherapie erfolgt im Klassenzimmer durch den Fachlehrer, der selbst eine Ausbildung zum Ergotherapeuten hat. Bei der Ergotherapie erhält Lisa basale Angebote, auf die sie sich gerne einlässt. Visuelle Reize nimmt Lisa wahr und schaut interessiert. Sie zeigt dabei oft ein Lächeln und wirkt zufrieden. In der Schule hat Lisa hauptsächlich Erwachsene als Bezugspersonen. Sowohl ihre Lehrer als auch ihre Physiotherapeutin mag sie sehr. Dies zeigt sie vor allem darin, dass sie sich gerne von ihnen umarmen lässt und sie sich auch von ihnen trösten bzw. beruhigen lässt, wenn sie sich aufregt. Aber auch mit

anderen Menschen hat sie keine Probleme. In der Woche, in der ich Lisa begleitete, war es für sie kein Problem, dass ich sie beim Gehen unterstützte oder ihr das Essen gab. Eine konkrete Aufgabe in der Schule ist für Lisa der tägliche Postdienst für ihre Wohngruppe. Zusammen mit einer Begleitung läuft sie zum Verwaltungsgebäude, das auf dem Gelände des Sonnenhofes steht und holt die Post für die Gruppe ab. Dies dient hauptsächlich dazu, dass Lisas Mobilität gefördert und ihre räumliche Orientierung, die ihr völlig fehlt, geschult wird.

In der Woche, in der ich Lisa begleitete, kam bei mir immer wieder die Frage auf, was Lisa wohl jeden Tag lernt und für sich mitnimmt. Ihre Lehrer machen sich Gedanken, wie sie Lisa noch mehr einbeziehen können, sehen aber auch die Grenzen, vor allem in der Abschlussstufe. Besonders bei den praktischen Tätigkeiten, z.B. beim Arbeiten mit Holz, ist es schwierig, Lisa mit einzubeziehen. Ich hatte das Gefühl, dass Lisa an manchen Tagen einfach nur im Klassenzimmer dabei sitzt, aber nicht gefordert wird.

Im Folgenden möchte ich anhand eines Stundenplanes Lisas reguläre Schulwoche vorstellen. Mir fällt bei diesem Stundenplan auf, dass die Maßnahmen für den Erhalt ihrer physischen Fähigkeiten (Physiotherapie, Reittherapie und Ergotherapie) einen breiten Raum einnehmen. Dies trägt sicher dazu bei, dass Lisa mit 21 Jahren noch selbständig gehen kann. Dennoch habe ich den Eindruck, dass Lisa bei Aktivitäten in der Klasse zwar dabei sitzt aber nicht kognitiv gefördert oder mit einbezogen wird. Ist es möglich, sie mehr mit einzubeziehen und sie sogar kognitiv zu fördern bzw. ihr Bildungsinhalte zu vermitteln?

II Vorstellung der Schülerinnen und Themenfindung Lisa und ihre Klasse

Woche vom 18.2.- 22.2.08

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
8:30 – 9:00	Andacht	Physiotherapie (ca. 9:00-9:45) davor sitzt sie in ihrem Sessel ab ca. 9:45 Frühstück	Handmassage (15 Min.), sitzt im Sessel	Lisa kommt erst um 10 Uhr in die Schule, da sie Gestalttherapie mit einer Mitarbeiterin ihrer Wohngruppe hat.	Andacht
9:00 – 10:15	Frühstück und dabei Morgenkreis, Lisa teilt sich über BicMac mit		Schaukelraum (von 9:15-10:00) Frühstück	10:00 Uhr Frühstück	Reittherapie (20 Min.) Frühstück
10:15 – 10:45	Pause im Klassenzimmer (Windeln)	Pause im Klassenzimmer (Windeln)	Pause im Klassenzimmer (Windeln)	Pause im Klassenzimmer (Windeln)	Pause im Klassenzimmer (Windeln)
10:45-11:30	Gesamtunterricht Thema: Pubertät	Postdienst Ergotherapie	sitzt im Sessel, danach Spaziergang und Postdienst	Basteln einer Tischdekoration, Lisa sitzt dabei und schaut zu	Postdienst
11:30-12:15					Physiotherapie
12:15 – 14:00	Mittagspause			Mittagspause	
14: 00 - 14:45	Eigentlich: Gemeinsames Backen, <u>in dieser Woche:</u>			Musikunterricht mit der ganzen Klasse	
14:45 – 15:30	Spaziergang mit einem Mitschüler				

3. Vorstellung Caroline

Wie schon erwähnt, wird die Unterrichtseinheit mit Lisa und der Mitschülerin Caroline durchgeführt. Im Folgenden möchte ich Caroline kurz vorstellen.

Caroline ist am 20.12.1991 in Deutschland geboren. Sie ist ein sehr ruhiges unauffälliges Mädchen. Ihre hellbraunen Haare sind kinnlang und umgeben ihr freundliches Gesicht. Als ich sie zum ersten Mal kennen lernte, war sie ein wenig zurückhaltend. Dies änderte sich aber schnell und Caroline öffnete sich. Gerne erzählt sie, was sie in den letzten Tagen erlebt hat. Caroline ist sehr hilfsbereit und hat eine große Bereitschaft, die ihr gestellten Aufgaben zu erfüllen. Sie lässt sich immer motivieren und arbeitet mit großer Ausdauer. Seit diesem Schuljahr besucht Caroline die Sonnenhofschule. Davor ging sie in eine Förderschule in derselben Stadt. Die Gründe für einen Wechsel in die Sonnenhofschule werden wie folgt aufgeführt: Die Fördermöglichkeiten und eine ausreichende Betreuung sind in der Förderschule für Caroline nicht mehr gegeben. In der Förderschule wurde sichtbar, dass Caroline für alle praktischen Tätigkeiten viel zusätzliche Hilfestellung und immer wieder Anleitung, auch bei wiederholenden Vorgängen, benötigt. Da das BVJ diese praktische Unterstützung für Caroline nicht hätte bieten können, wurde der Schulwechsel für Caroline als sinnvoll angesehen.

Dieser Schulwechsel wurde auch von Carolines Pflegeltern befürwortet und unterstützt. Caroline lebt seit einigen Jahren bei ihrer Pflegefamilie, die außer ihr noch zwei weitere Kinder hat, einen Jungen und ein Mädchen. Ihre leiblichen Eltern sind Alkoholiker, das Sorgerecht für Caroline hat das Jugendamt.

Caroline erzählt mir selbst, dass sie sich in der neuen Schule und in ihrer Klasse sehr wohl fühlt und dass sie gerne dort ist. Ihre Mitschüler mögen sie, vor allem die anderen zwei Mädchen, die mit ihr die Deutsch- und Mathegruppe besuchen. Mit den Mitschülern, die nicht verbal kommunizieren oder von sich aus auf Caroline zu gehen, tut sie sich schwer, da sie nicht weiß, wie sie mit ihnen umgehen soll. Caroline akzeptiert aber auf jeden Fall all Mitschüler. Beim Frühstück sitzt sie neben Lisa, spricht aber nicht gezielt mit ihr. Ihre Unterrichtsfächer, wie Deutsch, Mathematik oder Schwimmen machen ihr

besonders viel Spaß. Caroline hat ein gutes Sprachgefühl, kann sich mündlich gut ausdrücken, einfache Texte lesen, kleine Inhalte und Sachzusammenhänge wiedergeben. In Mathematik beherrscht sie die Grundrechenarten. Auch basteln, malen oder Musik hören macht Caroline gerne. Probleme hat Caroline, wie schon erwähnt, eher in praktischen Bereichen der Schule und des Alltags. Hier ist Caroline erstaunlich desorientiert und weiß sich nicht zu helfen, zum Beispiel wenn ihr etwas herunter fällt. In diesen Bereichen benötigt sie Begleitung und Fürsorge. Carolins Berufswunsch ist, in einem Blumenladen arbeiten zu können. Für diese Berufswahl ist es notwendig, dass Caroline noch lernt auf andere Menschen zuzugehen und in den praktischen Bereichen sicherer wird.

Für meine Handlungseinheit habe ich bewusst Caroline als Mitschülerin von Lisa gewählt. Zum einen hat Caroline etwas Zugang zu Lisa, da sie beim Frühstück schon immer neben ihr sitzt und zum anderen wäre es für Caroline gut, wenn sie durch die Zusammenarbeit mit Lisa lernen könnte, wie sie in der Zukunft mit Lisa besser umgehen kann und so aus den beiden ein kleines Team werden könnte. Lisa könnte davon profitieren und erfahren, dass sie nicht immer nur auf die Lehrer angewiesen ist, sondern dass auch eine Mitschülerin ihr in kleinen Dingen helfen kann.

4. Förderungs- bzw. Bildungsziele

Nach der Vorstellung der beiden Mädchen, stellt sich nun die Frage, welche Förder- bzw. Bildungsziele in einer Unterrichtseinheit verfolgt werden sollen. Betrachtet man Lisas Stundenplan und die Beschreibung ihres Schulalltags, so wird deutlich, dass Lisa viele Angebote zum Erhalt ihrer motorischen Fertigkeiten erhält und häufig am Unterrichtsgeschehen nur als Beobachter teilnimmt. Nach all meinen Beobachtungen und den Beschreibungen der Mädchen wurde mir wichtig, Lisa zur Teilnahme zu aktivieren und ihr Bildungsinhalte zu vermitteln, so dass sie sie verstehen kann. Nur so erhält sie die Möglichkeit neue Erfahrungen zu machen, um sich selbst weiter entwickeln zu können, die Welt zu verstehen und eine Allgemeinbildung zu bekommen. Außerdem kann es ihr möglich sein durch das Verstehen von Bildungsinhalten

Veränderungen oder Wiederkehrendes in der Welt bzw. Umwelt zuzuordnen. So kann sie eventuell mehr Orientierung und Strukturierung für sich erhalten. Orientierung und Strukturierung sind für Mädchen mit Rett-Syndrom hilfreich, um sich in der Welt mit vielen Reizen und Angeboten zurecht zu finden. Gleichzeitig würde Lisa auch kognitiv gefördert werden, was für sie ebenso wichtig wäre. Keiner kann sagen, was und wie viel Lisa aufnehmen kann, doch das ist kein Grund, ihr die kognitive Förderung zu verwehren. Die Basale Stimulation, kann bei Lisa als Ausgangspunkt und Hilfsmittel dienen, um Bildungsinhalte auf ihrer Ebene zu vermitteln.

Durch Hinzunahme der Mitschülerin Caroline bei der Unterrichtseinheit, soll der soziale Kontakt zu anderen Mitschülern sowie die Bereitschaft und das Sich-Einlassen auf die Unterstützung durch andere Mitschüler, bei Lisa geschult werden. Das Hauptziel, das ich bei Caroline sehe ist, dass sie durch ihre Mithilfe Selbstvertrauen in ihr Handeln bekommt und beim praktischen Tun sicherer wird. Des Weiteren wäre für sie ein Lernziel, auf andere Menschen sicherer zuzugehen und einen Zugang zu Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen zu erhalten. Durch einen gemeinsamen Bildungsinhalt sollen Caroline wie Lisa auch kognitiv auf ihrer Ebene gefördert werden, neue Bildungsinhalte erlernen und ihre Kenntnisse erweitern. Diese Förderungs- bzw. Bildungsziele beziehen sich nicht nur auf Wissensvermittlung, sondern auch auf zwischenmenschliche Beziehungen und die Entwicklung von inneren Kräften. Oder nach Klafki ausgedrückt: Die Bildungsziele für Lisa und Caroline sollen sowohl formale als auch materiale Bildung mit einschließen. Denn nur durch das Zusammenspiel von formaler und materialer Bildung können die Mädchen sowohl sich selbst als auch die Welt verstehen und begreifen, Neues erlernen und sich besser in der Gesellschaft zurecht finden. Welche Ziele konkret in der Unterrichtseinheit entstehen werden und wirklich erreicht werden, muss meiner Meinung nach eher offen bleiben, denn wie in Kapitel 1.2. erwähnt, ist es zunächst wichtig, einen Prozess des Verstehens und Lernens in Gang zu setzen. Was daraus wird und erreicht wird, hängt von den Mädchen ab. Kurzfristige Lernerfolge werden wahrscheinlich nicht konkret ersichtlich werden, da Lisa sich nicht verbal mitteilen kann und berichten kann, was sie erlernt hat. Aber ich glaube, dass Lisa durch kleine Gesten oder durch ihre Mimik zeigen kann, ob sie das Unterrichtsthema mag oder etwas wieder erkennt. Diese

Mitteilungen von Lisa wären für mich ein großes Ziel, denn nur so wird mir ersichtlich, ob Lisa etwas von dem Thema aufnimmt. Wichtig ist, Grobziele für Lisa aufzustellen und neugierig zu sein, wie und ob sie sie erreicht.

Wie dies konkret in der Praxis aussehen kann, möchte ich im dritten Teil aufzeigen.

Doch welches Thema eignet sich nun für beide Schülerinnen, die von außen betrachtet, auf sehr unterschiedlichen Leistungsniveaus stehen?

5. Themenfindung

Nachdem ich die Mädchen in ihrem Schulalltag eine Woche lang begleitet habe und vor allem viel Zeit mit Lisa verbrachte, habe ich einige Gemeinsamkeiten bei den Mädchen herausgefunden, die mich zu dem Thema „Frühling“ geführt haben. Die Überlegungen zu den Förderungs- bzw. Bildungszielen für Lisa und Caroline und zu den Lebenswelten, in denen sich die Mädchen befinden, bestärkten mich in diesem Vorhaben.

5.1 ***Begründung des Themas „Der Frühling ist die schönste Zeit, was kann wohl schöner sein?“***

Wie bereits erwähnt entstand hauptsächlich aus den folgenden Vorlieben beider Schülerinnen das Thema „Frühling“.

Beide Schülerinnen mögen gerne kräftige Farben, Lisa geht sehr gerne Spazieren und beide hören gerne Musik, Lisa vor allem klassische Musik. Außerdem liebt Caroline Blumen und würde später gerne in einem Blumenladen arbeiten. Auch bricht genau in der Zeit, in der ich mit den Schülerinnen arbeiten werde, der Frühling an. Der Frühling ist in der Natur sehr gut sichtbar und erlebbar: die Wiesen werden kräftig grün, die Sonne scheint häufiger, Blumen blühen und die Vögel singen. Die Veränderungen von Winter zu Frühling sind sehr auffällig. Zudem fordert der Bildungsplan auf, mit den Schülern die Jahreszeiten und so auch den Frühling zu behandeln, da die einzelnen Jahreszeiten Voraussetzungen sind, um überhaupt die Welt, in der wir leben, verstehen zu können. Kenntnisse über die Zeit und den sich jahreszeitlich verändernden Raum, der uns umgibt sind grundlegende Dinge.

Nur wenn wir diese Rahmenbedingungen verstehen, können wir uns im Jahresverlauf orientieren und uns in der Welt sicher bewegen. So kann sich ein Schüler z.B. merken, dass er im Frühling Geburtstag hat. Das ist immer dann, wenn die ersten Blumen oder Bäume blühen. Die unterschiedlichen klimatischen Bedingungen der einzelnen Jahreszeiten ermöglichen es den Schülern überhaupt, den Verlauf des Jahres mit allen Sinnen zu erleben. Auf die genaue Verankerung des Themas im Bildungsplan wird in 5.4. näher eingegangen.

Die Menschen sprechen über das Wetter, die Empfindungen und Erwartungen in Bezug auf die Jahreszeiten. Etwas von dieser geistigen Welt lässt sich auch mit einfachen Mitteln von den Schülern mit komplexen Beeinträchtigungen erfahren. Das Thema „Frühling“ bietet mir außerdem einen ersten Rahmen dafür, dass die Mädchen sich besser kennen lernen können, indem Caroline Lisa unterstützt und beide einen Bildungsinhalt vermittelt bekommen. Die Schülerinnen sollen mit all ihren Sinnen den Frühling erleben und begreifen. Der Frühling kann über konkrete Erfahrungen erfasst und begriffen werden, was vor allem für Lisa sehr wichtig ist. Mädchen mit Rett-Syndrom sind darauf angewiesen, über konkrete Erfahrungen Dinge zu erlernen und zu verstehen. Über diese Erfahrungen wird es ihr möglich sein, die Jahreszeit Frühling und das Frühlingsgedicht von Annette von Droste-Hülshoff „Der Frühling ist die schönste Zeit, was kann wohl schöner sein?“, das als Basis und Titel der Unterrichtseinheit dient, zu begreifen. Da Caroline sehr gerne liest und sich auch gut ausdrückt, habe ich ein Gedicht ausgesucht, in dem der Frühling gut beschrieben wird. Das Frühlingsgedicht von Annette von Droste-Hülshoff wird die Schülerinnen die ganze Einheit begleiten und Informationen über den Frühling bringen. Dieses Gedicht ist in seiner Sprache verständlich und zählt konkrete Zeichen des Frühlings auf, so dass Lisa und Caroline das Gedicht verstehen können und die Zeichen des Frühlings auch in der Natur selbst finden können, z.B. Sonnenschein, es blüht und grünt oder Vögel.

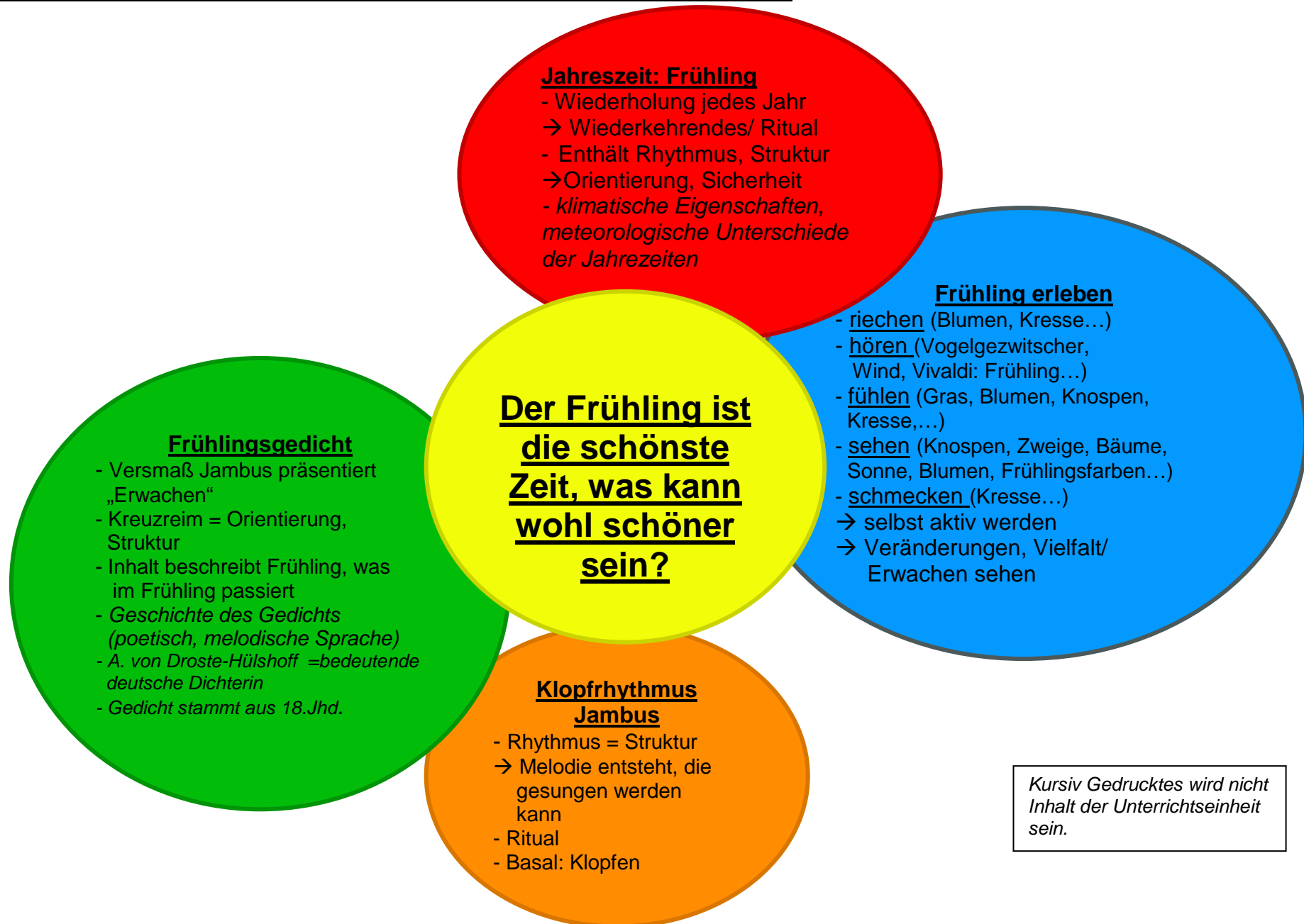
Sowohl das Thema Frühling als auch das Frühlingsgedicht bieten beiden Mädchen Strukturen, an denen sie sich inhaltlich orientieren und halten können. Für die Mädchen ist die Strukturierung eine gute Hilfestellung sich zum einen im Inhalt zurecht zu finden und zum anderen eine Orientierung in der ganzen Unterrichtseinheit zu erhalten, z.B. immer gleicher Aufbau der Stunde, Rituale,

Struktur des Gedichtes. Diese Orientierungshilfe soll vor allem für Lisa mit ihrer Beeinträchtigung eine Unterstützung sein, den Bildungsinhalt zu verstehen. Wird weiter noch die Forderung von Klafki dazu genommen, dass Bildung sich aus formaler und materialer Bildung zusammensetzt, so bietet meiner Meinung nach das Thema „Frühling“ mit seinem Frühlingsgedicht, beide Seiten an. Die formale Bildung wird zum einen durch die Beziehung zwischen den Schülerinnen und durch das Erleben des Frühlings mit seinem Rhythmus und seiner Struktur verfolgt. Die materiale Bildung durch die Vermittlung des Frühlingsgedichtes und die konkreten Erfahrungen der Veränderungen, dem Erwachen und dem Wiederkehrenden in der Jahreszeit Frühling. Das Thema „Frühling“ und das zugehörige Gedicht geben Lisa und Caroline die Möglichkeit auf ihrem Abstraktionsniveau und mit ihren Lernprinzipien, z.B. begreifen oder wiederholen, den Bildungsinhalt zu verstehen.

5.2 Sachanalyse

Das Thema „Der Frühling ist die schönste Zeit, was kann wohl schöner sein?“ enthält meiner Meinung nach zwei Schwerpunkte in der Unterrichtseinheit. Zum einen das Thema Frühling (Sachunterricht), den die Mädchen in seiner Vielfalt erleben sollen und zum anderen das Thema Gedicht⁶³ (Deutschunterricht), das den Frühling in Worten erlebbar machen soll. Das Gedicht beginnt mit den Worten „Der Frühling ist die schönste Zeit, was kann wohl schöner sein?“. In einem folgenden Schaubild möchte ich verschiedene Inhalte, die das Thema aufzeigt, vorstellen. Es enthält bereits eine Reduktion, da es sonst sehr unübersichtlich geworden wäre.

⁶³ Anmerkung: das Frühlingsgedicht sowie alle anderen Unterrichtsmaterialien befinden sich im Anhang.



Im Hinblick auf Lisa muss die ganze Unterrichtseinheit zum Thema „Frühling“ konkrete Erfahrungen enthalten, damit Lisa auf ihrem Lernniveau den Bildungsinhalt verstehen kann und sie so viel wie möglich selbst aktiv wird. Dabei kann sie von ihrer Mitschülerin Caroline unterstützt werden. Ich gehe davon aus, dass beide Schülerinnen schon öfters das Thema in ihrer Schulzeit behandelt haben und eventuell Vorkenntnisse mitbringen, z.B. das Wissen, dass wir verschiedene Jahreszeiten haben und diese immer in einem bestimmten Rhythmus und in einer bestimmten Struktur wiederkehren. Zu beachten ist, dass der Rhythmus und die Struktur der Jahreszeiten im Unterricht und auch im Alltag schwer ersichtlich sind. Dennoch denke ich, dass bestimmte Merkmale des Frühlings und auch die Veränderungen und das Erwachen in dieser Jahreszeit spürbar und erlebbar werden können und so wiederum Orientierung für die Schülerinnen bieten kann.

Den Schwerpunkt möchte ich in der Unterrichtseinheit auf das konkrete Erleben des Frühlings legen, so dass sie eine begreifbare Vorstellung vom Frühling erhalten und sich eventuell in dieser Jahreszeit orientieren können. In dem Lisa und Caroline den Frühling mit verschiedenen Sinnen erfahren, eignen sie sich den Frühling mit all seiner Vielfalt an, ohne dass sie z.B. meteorologische, klimatische Eigenschaften kennen und verstehen müssen. Im Frühling können die Mädchen sehen wie kahle Bäume langsam grün werden und Knospen bekommen. Sie können Frühblüher, wie Gänseblümchen oder Osterglocken pflücken, Kresse säen, dessen Wachstum beobachten und so die Veränderungen vom Winter zum Frühling erleben und entdecken. Die Sinne werden im Frühling auf verschiedene Weise angesprochen. Durch die kräftigen Farben der Blumen oder der Wiesen, durch die verschiedenen Düfte der Blumen und Bäume, durch die Sonnenstrahlen und dem Vogelgezwitscher, das einen am frühen Morgen weckt. Der Frühling ist mit allen Sinnen erlebbar. In der Unterrichtseinheit soll anhand der verschiedenen Sinneswahrnehmungen der Frühling in all seiner Vielfalt erlebbar gemacht und das Erwachen der Natur greifbar werden. Es geht in dieser Einheit nicht darum, dass die Schülerinnen die verschiedenen Jahreszeiten kennen lernen oder meteorologische Kenntnisse erhalten, sondern dass sie mit ihren Sinnen und dem konkreten Erleben, wie zum Beispiel aus einem Samen Kresse entsteht, den Frühling auf emotionaler, basaler und praktischer Ebene erleben.

Da Lisa nicht die motorischen Voraussetzungen hat, ihre Umwelt aus eigenem Antrieb kennen zu lernen, zu erforschen und zu verändern (s. II, Kapitel 1+2), ist sie auf Unterstützung angewiesen. Diese Hilfe könnte so aussehen, dass Caroline Lisa Dinge des Frühlings, wie die Kresse zeigt, ihre Hand an die Kresse führt und Lisa so die Möglichkeit hat, die Kresse zu fühlen oder auch zu riechen. Aktionen mit jahreszeitlichem Bezug sind dazu besonders geeignet, denn jede „einzelne Jahreszeit kann hinsichtlich ihrer wechselnden Angebote an Witterung, Festen und Feiern, Naturprodukten, Gerüchen und Geräuschen genutzt werden.“⁶⁴ Der immer wiederkehrende Rhythmus der Jahreszeiten macht ein Wiedererkennen und eine Orientierung möglich. Dabei können die Schülerinnen, wie im Lehrplan gefordert, „grundlegende Erfahrungen mit und in der Natur machen“⁶⁵, wie z.B. Naturmaterialien riechen und fühlen. Gerade die Wiederholung und die Struktur der Jahreszeiten kann eine große Hilfe für Lisa sein, sich besser in der Welt mit ihren Veränderungen zurecht zu finden.

Mädchen mit RS benötigen in ihrem Leben Strukturen und Wiederholungen, um vor allem Orientierung und Sicherheit zu erhalten, welche sie aufgrund ihrer Beeinträchtigungen in ihrem Gehirn eher verlieren.

Nach Fröhlich ist zu bedenken, dass bei Schülern mit Komplexen Beeinträchtigungen die Gefahr besteht, dass sie sich zurückziehen und auf einfachste vitale Funktionen reduzieren, wenn sie zu viele Reize oder Anforderungen erhalten. Deshalb sollten bei Lisa nicht verschiedene Reize auf einmal einwirken, sondern ein Reiz nach dem anderen und eher weniger Reize mit entsprechend viel Zeit. Außerdem muss ein Angebot neben dem Reiz der Wahrnehmungsfähigkeit auch die „Entdeckung des eigenen Bewegungs- und Aktivitätspotenzials“ fördern, um Lisa „aus sich und der Behinderung herauszulocken“. ⁶⁶ Durch das aktive Erleben der Jahreszeit kann Lisa eine konkrete Vorstellung des Frühlings bekommen.

Im Frühling erwacht die Natur langsam aus ihrem „Winterschlaf“. Dieses Erwachen soll durch den Rhythmus des Frühlingsgedichts von Annette Droste-Hülshoff auf einer anderen Ebene erlebbar gemacht werden. Diese Ebene basiert auf dem Hören, Lesen und Spüren des Rhythmus des Gedichtes. Das Gedicht über den Frühling enthält das Versmaß Jambus (Senkung/Hebung), was gut mit den Schülerinnen geklopft werden kann.

⁶⁴ Dank(1996), S.137.

⁶⁵ Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte(1982), S.98.

⁶⁶ Fröhlich(1995), S.11.

So kann das Gedicht über das Klopfen erneut erlebbar gemacht werden. Das Klopfen kann Lisa einen Zugang zu dem Gedicht ermöglichen, da über den Zugang des Basalen, hier dem Klopfen auf den Rücken oder auf die Hände, bei ihr eine bekannte Methode angewandt wird. Sie kann sich ganz auf den Rhythmus konzentrieren und muss sich nicht noch zusätzlich auf eine neue Methode einlassen. Der Rhythmus des Gedichtes unterstreicht den Inhalt des Gedichtes. Die akustisch vernehmbare Form (Versmaß Jambus) symbolisiert das Erwachen, das Fröhliche, das im Frühling beobachtbar ist.⁶⁷ Durch den Rhythmus und der daraus entstehenden Struktur kann leicht eine Melodie für das Gedicht gefunden werden. Durch das Singen eines Gedichtes erschließt sich der Inhalt auf eine andere Art. Das erhoffe ich mir für Lisa, denn sie nimmt hauptsächlich über ihren Hörsinn auf. Die Musik wird ein ständiger Begleiter während der Unterrichtseinheit sein, zum einen durch das gesungene Frühlingsgedicht⁶⁸ und zum anderen durch das klassische Instrumentalstück von Vivaldi „der Frühling“, das in jeder Stunde miteinbezogen werden soll. Durch das wiederholende Sprechen, Klopfen und Singen, das am Anfang und Ende jeder Stunde stattfinden kann, kann ein Ritual für die Schülerinnen entstehen, das beiden Struktur, Orientierung und Sicherheit in der Unterrichtseinheit bieten kann. Ferner enthält das Gedicht einen Kreuzreim, der den Schülerinnen das Lesen und Verstehen erleichtert. Das Gedicht wird auch im Bildungsplan explizit erwähnt, weil es den Schülerinnen die Möglichkeit gibt Bildungsinhalte über die gehörte, wiedergegebene und selbst gestaltete Sprache zu erfahren und zu lernen.⁶⁹ Das Frühlingsgedicht soll gezielt eingesetzt werden, um über das häufige Wiederholen, einen Zugang zum Frühling zu erhalten. Aufgrund der Struktur können sich die Schülerinnen das Gedicht leicht merken sowie Inhalte und Veränderungen des Frühlings behalten. Auch die Melodie, die zu dem Gedicht von mir komponiert wurde, kann eine Merkhilfe sein. Das Thema soll über die verschiedenen Sinne (Hören, Sehen, Fühlen, Riechen) erlebbar gemacht werden, da es für Lisa nur so begreifbar ist. In der Unterrichtseinheit werden viele verschiedene Bereiche, wie auch die Eigenaktivität, das Unterstützen von Lisa oder die Handführung bzw. Handmotorik angesprochen.

⁶⁷ vgl. Pielow(1985), S.60.

⁶⁸ Anmerkung: Das vertonte Frühlingsgedicht befindet sich im Anhang

⁶⁹ vgl. Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte(1982), S.64.

Diese Bereiche sollen im Schulalltag gefördert und in der Unterrichtseinheit berücksichtigt werden, aber nicht Hauptziele der Einheit sein. Das Hauptziel dieser Einheit ist, dass Lisa zusammen mit Caroline den Bildungsinhalt Frühling anhand des Frühlingsgedichts von Annette Droste-Hülshoff mit seinem Bezug Erwachen der Natur vermittelt bekommt und auf ihre Art und Weise diesen Inhalt für sich aktiv aufnimmt, verarbeitet und daraus lernen kann. Des Weiteren sollen beide durch die Strukturen bzw. Merkmale des Frühlings sich besser in der Welt orientieren können. Caroline soll Lisa dabei unterstützen, mit ihren Vorkenntnissen zum Thema beitragen und selbst ein Gedicht und die Jahreszeit Frühling erleben.

5.2.1 Gegenwartsbedeutung

Der Frühling und auch das Frühlingsgedicht, die das Erwachen der Natur symbolisieren, könnten Lisa aus ihrer Passivität herauslocken und Caroline aufmerksam für Veränderungen machen. Auch die Struktur und der Rhythmus, die der Frühling und das Frühlingsgedicht bieten, können zur Orientierung und Sicherheit im Alltag für Lisa beitragen, da sie aufgrund ihres Rett-Syndroms auf Strukturen und Rhythmen angewiesen ist.

Die Jahreszeiten gehören zum Allgemeinwissen eines jeden Menschen. Die Schülerinnen erleben Jahr für Jahr den Frühling und haben wahrscheinlich schon selbst einige Veränderungen in dieser Jahreszeit festgestellt. Diese Erfahrungen sollen im Unterricht nochmals konkretisiert und verdeutlicht werden. Dabei soll das Vorwissen der Schülerinnen genutzt werden. Sie sollen in dieser Einheit konkrete Erfahrungen mit den Veränderungen und der Vielfalt in der Natur machen.

5.2.2 Exemplarische Bedeutung

Der Frühling steht für eine Jahreszeit und kann den Schülerinnen exemplarisch Veränderungen und immer Wiederkehrendes in einem Jahr aufzeigen. Sowohl das Gedicht als auch der Frühling beschreibt und steht für das Erwachen, Reifen und Wachstum, das in der Natur passiert. Tot geglaubtes wird wach. Diese Erfahrungen mit Erwachen, Veränderungen, Rhythmus und Strukturen können Lisa und Caroline helfen, sich in ihrem Alltag und in den Jahreszeiten besser zurecht zu finden und sich daran zu orientieren.

Die Arbeit mit dem Frühlingsgedicht kann ein erster Schritt sein, Gedichte weiterhin bei verschiedenen Unterrichtsthemen hinzuzuziehen und deren Rhythmik und Strukturen für Inhalte der Themen zu nutzen. Die Schülerinnen lernen eine Form des Gedichtes kennen und den Inhalt als eine Hilfe zur Wiedererkennung von Veränderungen.

5.2.3 Zukunftsbedeutung

Da der Frühling bzw. die Jahreszeiten immer wiederkehren, können das Erleben und das Wissen über den Frühling einem Helfen, sich in Zukunft daran zu orientieren. Was wiederum sehr hilfreich für Lisa sein kann, aufgrund ihres Rett-Syndroms. Werden die unterschiedlichen Bedingungen der Jahreszeiten begriffen, können die Schülerinnen sich im Jahresverlauf orientieren und sich besser in der Welt bewegen. Die Schülerinnen können sich z.B. merken, dass eine Freundin immer dann Geburtstag hat, wenn die Osterglocken oder die Bäume blühen. Des Weiteren gehört es zur Allgemeinbildung, Kenntnisse über den Frühling zu haben, zu wissen, wie sich die Natur beim Übergang vom Winter zum Frühling verändert (Blumen wachsen, Bäume werden grün, die Sonne scheint, Vogelgezwitscher, Witterungsverhältnisse...). Dieses Wissen wird die Schülerinnen immer begleiten, da der Frühling jedes Jahr wiederkehrt.

5.3 Zeitliche und räumliche Voraussetzungen

Die Unterrichtseinheit wird mit den Mädchen hauptsächlich in einem Klassenzimmer stattfinden, damit wir ungestört arbeiten können und nicht von anderen Gegebenheiten abgelenkt werden. Es kann sein, dass Lisa sich zunächst an den anderen Raum gewöhnen muss, dafür möchte ich ihr viel Zeit geben.

Am ersten Tag wird es eine Art Einführung zum Thema geben, wobei ich davon ausgehe, dass die Mädchen dieses Thema schon öfters in der Schule behandelt haben. Den Schwerpunkt lege ich daher auf das Erleben des Frühlings. Der Frühling wird in dieser Stunde zunächst in das Klassenzimmer geholt. Am zweiten Tag werden wir den Schaukelraum, der vor allem Lisa bekannt ist, nutzen und dort den Frühling über den Hörsinn erleben. Lisa kann sich sehr gut bei Musik und den Farben im abgedunkelten Raum entspannen und zur Ruhe kommen. Da Lisa immer an einem bestimmten Tag im

Schaukelraum ist und dieser dort für Lisa und ihre Klasse reserviert ist, werden wir in der zweiten Stunde dorthin gehen. Die Mädchen malen sehr gerne, daher versuchen wir am dritten Tag gemeinsam ein Frühlingsbild mit den Farben des Frühlings zu erstellen. Natürlich darf bei dem Thema Frühling ein Spaziergang in der Natur nicht fehlen. Der Spaziergang wird der Abschluss der Einheit bilden und die Schülerinnen sollen das Besprochene, die gemalten Farben, die Inhalte des Gedichtes beim Spaziergang in der Natur erfahren.

5.4 Verankerung des Themas im Bildungsplan⁷⁰

Der Bildungsplan für die Schule für Geistigbehinderte begründet das Thema Frühling in verschiedenen Unterrichtsinhalten, die ich im Weiteren gezielt auf das durchgeführte Thema aufzeigen möchte.

Zunächst stellt der Bildungsplan als seinen pädagogischen Auftrag fünf Zielbereiche auf, die jeder Schüler mit geistiger Behinderung im Rahmen seiner Möglichkeiten erreichen soll. Diese Ziele sind Grobziele. Für jeden einzelnen Schüler ist es notwendig entsprechend seiner Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, Feinziele aufzustellen.

Das Thema „Frühling“ wird grob in einem der Zielbereich erwähnt. Der dritte Zielbereich „Fähigkeit, sich in der Umwelt zurechtzufinden und sie angemessen zu erleben“ enthält den Punkt: „Natur in verschiedenen Erscheinungsformen und Zusammenhänge erfahren und sich auf sie einstellen“. Um die Natur erleben zu können, benötigt ein Mensch physische und psycho-dynamische Voraussetzungen, z.B. Sinnestüchtigkeit, Motorik, Antrieb, um sich überhaupt mit der Natur bzw. der Umwelt auseinanderzusetzen. „Inwieweit und auf welche Weise es ihm aber gelingt, sich in dieser Umwelt zu orientieren, zu betätigen und sie zu erleben, bestimmen seine kognitiven, pragmatischen und affektiven Fähigkeiten“⁷¹. Auch wird das Thema Frühling in verschiedenen Inhalten des Unterrichts, die im Bildungsplan aufgestellt wurden, begründet. Zunächst erscheint es konkret im dritten Bereich „Umwelterfahrung und Sozialverhalten“. In diesem Bereich sollen sich die Schüler mit der Zeit, den Tages- und Wochenabläufen beschäftigen und gezielt den Jahresablauf erleben. Die Jahreszeiten können als Orientierungshilfe erschlossen bzw. erlebt werden, vor allem aufgrund der verschiedenen Witterungsverhältnisse. Im Themenbereich

⁷⁰ vgl. Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte (1982)

⁷¹ Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte(1982), S.12.

Natur, der auch zu dem dritten Inhaltsbereich gehört, sollen die Schüler die Natur über Geräusche, Töne und Musik hören, mit Pflanzen sachgerecht umgehen und die Natur- und sachgegebenen Wirkungszusammenhänge erfassen, berücksichtigen und nutzen. Dabei sollen sie das Wetter unmittelbar auch im Zusammenhang zu der Jahreszeit erleben und die Auswirkungen des Wetters am eigenen Körper, an Tieren, Pflanzen und Gegenständen erspüren und erfahren. Beim Thema „Frühling“ können sehr viele verschiedene Ziele und Inhalte vermittelt werden, die in einer größeren Einheit verfolgt werden können. Die oben erwähnten Inhalte werden auf jeden Fall in der geplanten und ausgeführten Unterrichtseinheit mit Lisa und Caroline verfolgt. Außerdem wird in der Einheit die Kommunikation eine Rolle spielen. Dazu gehört vor allem der Themenbereich „Verständigung ohne Sprache“, der die sensomotorischen, visuellen und auditiven Kontakte als Möglichkeit der Verständigung enthält. Das heißt Körperkontakt, Mimik, Gestik, Laute, Töne, Geräusche sollen als Signale zur Verständigung untereinander und zur Äußerung von Bedürfnissen dienen. Dieser Bereich tritt natürlich immer im täglichen Schulalltag auf, dennoch ist er in der Unterrichtseinheit ein wesentlicher Punkt, da es wichtig ist, dass Lisa ihre Wünsche, Bedürfnisse und Erfahrungen äußern kann. Außerdem wird das Thema Frühling über die sprachliche Kommunikation in Form des Gedichtes zunächst erfahrbar gemacht. Die Sprache wird gestaltet, das Gedicht wird erlebt, wiedergegeben und selbst gestaltet, in Form des Singens und des Rhythmisierens. Das Gedicht wird auf der basalen Ebene erlebt, das Teil des Bildungsplans ist (basale Förderung). Lernen wird möglich, wenn aufgenommene Reize zu Wahrnehmungen werden. Für jeden Schüler ist es wichtig, ein vielgestaltetes und umfassendes, jedoch dosiertes Reizangebot zu erhalten und so Unterrichtsinhalte wahrzunehmen. Ziel der basalen Förderung ist unter anderem die Beantwortung der Umweltreize und der Anregungen. Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen erwecken oft den Anschein, Umweltreize nicht wahrzunehmen, weil sie nicht reagieren, verzögert reagieren oder auf die Reize nicht adäquat antworten. Daher ist es umso wichtiger, vorhandene Reaktionsmuster des einzelnen Schülers zu erfassen und anschließend Bedingungen zu schaffen, die es dem jeweiligen Schüler erlauben, zunehmend angemessen auf die Umwelt zu reagieren und zu antworten. Dies ist natürlich ein Prozess, der viel Zeit für den Schüler und Lehrer erfordert.

III Praxisteil

Thema: „Der Frühling ist die schönste Zeit, was kann wohl schöner sein?“

1. Vorüberlegungen zu der Unterrichtseinheit

Mit Lisa und Caroline möchte ich innerhalb von vier Tagen vier Stunden zum Thema Frühling gestalten. Dabei ist es mir wichtig, dass beide Schülerinnen mit ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen einbezogen werden. Die Unterrichtseinheit wird in der Konstellation Lisa, Caroline und der Lehrkraft (mit mir) ablaufen, wobei ich mich immer mehr zurücknehmen möchte, so dass die Mädchen mehr und mehr zusammen agieren können.

Caroline bekam vor der gemeinsamen Unterrichtseinheit von mir einen Brief⁷² mit dem Frühlingsgedicht und zwei Aufgaben zum Thema. Sie wurde gebeten, das Frühlingsgedicht mit ihrer Deutschlehrerin zu lesen und gegebenenfalls Worte oder Sätze zu klären, die sie nicht versteht. Ferner sollte sie sich Gedanken über den Frühling machen und eigene Ideen aufschreiben, was wir zum Thema Frühling zusammen machen könnten. Diese Ideen bzw. Vorüberlegungen von Caroline wurden von mir in die Unterrichtseinheit soweit wie möglich aufgenommen. Für mich erschien es sinnvoll, dass Caroline schon im Vorfeld wusste um was es ging und auch das Lesen des Gedichtes zu Hause oder in der Schule üben konnte. Damit sie dann ein Erfolgserlebnis beim Vorlesen hat. Außerdem war es mir wichtig, sie aktiv in die Planung der Unterrichtseinheit einzubeziehen.

In dieser Einheit ist es mir wichtig, dass die Mädchen mit dem Gedicht gemeinsam den Frühling erleben, daher verzichte ich auf eine Differenzierung zwischen den beiden, sondern fordere Caroline bewusst auf, auf Lisa zu warten oder sie zu unterstützen. Die meisten Medien, wie frische Blumen, Zweige, Kresse oder eine CD mit Vogelgezwitscher, die ich in der Unterrichtseinheit

⁷² Anmerkung: siehe Anhang

verwende, sind alle aus der Natur, so dass Lisa und Caroline, obwohl sie im Klassenzimmer sind, real den Frühling erleben können.

In der Unterrichtseinheit möchte ich hauptsächlich über einen handlungsorientierten Unterricht das Thema mit den Schülerinnen erarbeiten, denn durch die aktive Teilnahme kann es möglich sein, den Mädchen den Bildungsinhalt greifbar und verständlich zu machen. Durch das Fühlen, Riechen, Sehen, Hören und Gestalten des Frühlings sollen sie selbständig den Frühling und dessen Veränderungen bzw. das Erwachen erleben. Jede Unterrichtsstunde ist bewusst gleich aufgebaut: Anfangsritual – Hauptteil/ Erarbeitung – Endritual. Diese Strukturierung soll Orientierung und Sicherheit für Lisa und Caroline bieten.

Jede Stunde hat ein Anfangs- und Endritual. Für Schülerinnen mit RS ist es sehr wichtig Rituale zu haben, damit sie sich im Tagesablauf orientieren können und die Zeit dadurch veranschaulicht wird. Das Anfangs- und Endritual soll ein Schlüsselsignal sein für die bestimmte Sequenz bzw. Unterrichtseinheit „Frühling“. Dadurch soll Lisa leichter verstehen, was nun geschieht.⁷³ Durch diese Rituale, die eventuell in den vier Tagen für Lisa und Caroline zur Routine werden, soll die Zeit für uns alle strukturiert und in begreifbare Einheiten zerlegt werden. Dadurch kann Caroline eventuell von Stunde zu Stunde mit Lisa selbständiger agieren (z.B. Begrüßung am Anfang der Stunde).

Im Folgenden wird dies näher erläutert.

1.1 Anfangsritual

Das Anfangsritual läuft wie folgt ab. Lisa und Caroline werden von mir in ihrem Klassenzimmer mit einer Frühlingsblume (Tulpe/ Osterglocke) begrüßt. Die Frühlingsblume soll das Schlüsselsignal dafür sein, dass wir uns nun mit dem Thema „Frühling“ beschäftigen werden. Dabei nehmen wir uns Zeit, uns bewusst zu begrüßen, d.h. für Lisa, dass sie uns für einen kurzen Moment in die Augen schauen und uns so bewusst wahrnehmen soll. Dieses Ritual kennt Lisa von ihrer Physiotherapeutin und von mir, als ich sie eine Woche lang begleitet habe. Je nach Tagesform kann es sein, dass dieses Ritual bei Lisa besser klappt oder nicht. Wichtig ist, dass sie nicht dazu gezwungen wird uns in die Augen zu schauen.

⁷³ vgl. Lindberg (2000), S.80.

Nach diesem Einstieg verlassen wir das Klassenzimmer und gehen in einen anderen Raum, wo wir zu dritt ungestört arbeiten können. Die Mädchen nehmen ihre Blume mit. Wenn es möglich ist, soll Caroline, mit meiner Unterstützung, Lisa beim Gehen begleiten. So soll ein weiterer Kontakt und Vertrauen zwischen den Mädchen hergestellt werden. Es kann sein, dass Lisa das Anfang nicht möchte. Dann werde ich Lisa beim Gehen unterstützen und Caroline verständlich machen, dass es nicht an ihr selbst liegt, warum Lisa nicht von ihr unterstützt werden will. Es kann auch sein, dass Caroline nicht möchte Lisa zu unterstützen, da sie sich eventuell unsicher bzw. überfordert fühlt. In dieser Situation möchte ich den Mädchen vermitteln, dass sie die Möglichkeit haben ihr Empfinden zu äußern und zu merken, dass dies kein Problem für mich ist. Mir ist es wichtig, dass eine gute Atmosphäre zwischen uns Dreien herrscht. Denn nur so sind die Schülerinnen bereit, etwas zu lernen und offen zu sein.

1.2 Endritual

Zur Wiederholung wird am Ende jeder Stunde das Gedicht noch einmal gesprochen oder gesungen. Da Mädchen mit RS meistens sehr gut auf Musik ansprechen, habe ich das Frühlingsgedicht mit einer einfachen Melodie vertont. In der ersten Stunde lernen die Mädchen die Melodie zunächst kennen. Dann fordere ich Caroline zum Mitsingen auf. Lässt Lisa es zu, darf Caroline den Rhythmus des Gedichtes, während ich das Frühlingsgedicht singe, mit Lisas Händen vorsichtig auf den Tisch klopfen oder auf ihren Rücken. Es kann sein, dass Lisa das nicht immer möchte. Dann biete ich ihr an den Rhythmus neben ihr auf den Tisch zu klopfen, so dass sie eventuell die Schwingungen des Klopfens noch spüren kann. Wenn ihr das alles nicht gefällt, darf sie einfach zuhören. Durch das Singen sollen Lisa und Caroline nochmals einen anderen Zugang zu dem Gedicht bekommen und eine weitere Möglichkeit der Wiederholung haben. Lernen geschieht, vor allem bei Mädchen mit RS, durch wiederholte Erfahrungen. Daher ist es wichtig, ständig Situationen zum Wiederholen zu schaffen.

2. „Den Frühling begreifen“

2.1 *Planung und didaktisch-methodischer Kommentar zur ersten Stunde*

Nach dem Anfangsritual kommen die Mädchen im Klassenzimmer an und hören schon beim Hereinlaufen das Instrumentalstück „Der Frühling“ von Vivaldi. Gehen die Mädchen zum Tisch, sehen sie auf dem Tisch eine Vase mit Blumen und Zweigen, in die sie ihre Blume hineinstellen dürfen. Außerdem liegen auf dem Tisch Gegenstände bzw. Utensilien des Frühlings (Töpfe mit Gras und Gänseblümchen, Kresse und Tücher in Frühlingsfarben). Durch die Musik soll der Hörsinn und durch die Gegenstände auf dem Tisch der Sehsinn angeregt werden und zum Thema hinführen. Da Lisa sehr gut auf klassische Musik reagiert, habe ich mich bewusst für „den Frühling“ von Vivaldi entschieden. Ferner soll eine gute Atmosphäre in dem Raum geschaffen werden, was das Lernen günstig beeinflusst. Wir setzen uns an den Tisch und nehmen uns Zeit, alles zu betrachten. In dieser Phase ist es wichtig, Lisa genügend Zeit zu geben, in dem neuen Raum anzukommen und die Eindrücke erstmals zu verarbeiten. Es kann sein, dass Lisa zunächst keine Reaktion zeigt oder sich eher mit ihren Händen verkrampft. Dann möchte ich ruhig auf sie einsprechen, sie in den Arm nehmen und gegebenenfalls ihre Hände zur Beruhigung massieren. Habe ich den Eindruck, dass wir weiter machen können, bitte ich Caroline Lisa kurz zu erklären, was wir nun machen werden. Benötigt Caroline Unterstützung, dann wird sie diese von mir bekommen. Als Hilfestellung kann Caroline ihre Arbeitsblätter nehmen, die sie schon vor dieser Einheit bearbeitet hat. Caroline darf uns dann das Gedicht vorlesen. Lisa wird gezielt zum Zuhören aufgefordert. Ist das Gedicht vorgelesen, sprechen wir es noch einmal zusammen, dabei nehme ich Lisas Hände und klopfe mit ihr den Rhythmus zum Gedicht. Möchte Lisa dies nicht, werde ich versuchen, den Rhythmus auf ihrem Rücken zu klopfen. Durch das Rhythmisieren des Gedichtes soll Lisa das Gedicht besser über das Erspüren verstehen können. Wie schon oben erwähnt kann es sein, dass Lisa das Klopfen des Gedichtes an diesem Tag nicht mag, dann biete ich ihr die bereits erwähnte Alternative an.

Nach dieser eher sprachlichen/ akustischen Phase schauen wir uns das Gedicht genauer an. Das Gedicht soll nun praktisch und greifbar erlebt werden. Wir gehen Zeile für Zeile bzw. Schritt für Schritt das Gedicht entlang und schauen, was in diesem Gedicht über den Frühling ausgesagt wird. Ein Plakat, auf dem das Gedicht aufgeschrieben ist, wird uns unterstützen. Durch das Plakat soll das Gedicht visualisiert und so besser verstanden werden. Auf der rechten Seite des Plakates ist das Gedicht Vers für Vers aufgeschrieben, auf der linken Seite ist Platz, um passende Bilder, die vorbereitet sind, aufzukleben. Damit die Schülerinnen eine Struktur auf dem Plakat haben, ist für jedes Bild ein Rahmen aufgezeichnet, in den sie das jeweilige Bild einkleben können. Die einzelnen Verse sollen nicht abstrakt erklärt, sondern begriffen werden. So, dass Lisa den Frühling begreifen kann. Zu den jeweiligen Versen nehmen wir einzelne Gegenstände vom Tisch, befühlen, riechen und schauen sie uns genau an (z.B. es grünt → wir befühlen Gras). In dieser Phase ist mir wichtig, Lisa gut zu beobachten und zu schauen, was sie mit ihren Augen betrachtet und fixiert. Die Gegenstände nehme ich auf und zeige sie ihr bzw. lasse sie fühlen oder riechen. Dabei fordere ich Caroline auf, Lisa Gegenstände zu zeigen und sie zu benennen. In dieser Phase ist es ein Ziel, dass wir gemeinsam und vor allem Caroline und Lisa zusammen agieren. Vielleicht ist es möglich, dass Caroline herausbekommt, was Lisa mag und was nicht. Dies wäre schon ein sehr großer Erfolg, da die beiden dann einen Weg der Kommunikation gefunden hätten. Über die einzelnen Sinne, die in dieser Phase angesprochen werden, sollen die Schülerinnen den Frühling begreifen und erleben. Die Frühlingsgegenstände sollen den Inhalt des Gedichtes verständlich und greifbar machen. Den Schluss der Stunde bildet das Endritual.

2.2 Ziele der ersten Stunde

Grobziel

In der ersten Stunde sollen die Schülerinnen sich zunächst besser kennen lernen, einen Zugang zueinander finden und einen ersten Kontakt mit dem Thema „Frühling“ erhalten. Mit den verschiedenen Gegenständen den Frühling sehen, riechen, fühlen und hören.

Individuelle Ziele

Caroline soll durch das Gedicht einen Zugang zum Thema „Frühling“ erlangen und ihre Vorkenntnisse zu dem Thema einbringen. Dabei soll sie Lisa unterstützen, in dem sie ihr Gegenstände zeigt oder sie fühlen lässt. Des Weiteren soll Caroline feststellen, dass auch Lisa auf ihre Art und Weise den Frühling erleben kann, dazu aber Unterstützung und Zeit benötigt.

Lisa soll ein Gedicht erleben, in dem es mit ihr geklopft, gesprochen und gesungen wird. Über die Gegenstände auf dem Tisch soll sie den Frühling mit ihren Sinnen erfahren und so einen ersten Kontakt zu dem Thema bekommen. Ferner soll sie die Unterstützung von Caroline akzeptieren und annehmen. Gemeinsam mit Caroline soll sie einen Zugang zu dem Thema erhalten. Durch die ständige Wiederholung der Rituale am Anfang und Ende der Stunde soll sie eine Struktur erhalten und dadurch Sicherheit in dieser Einheit erlangen. Die Wiederholungen sollen Lisa helfen, das Thema besser zu begreifen.

2.3 Durchführung und Reflexion der ersten Stunde

Lisa und Caroline wurden von mir mit einer Blume begrüßt. Lisa bekam eine Tulpe und Caroline eine Osterglocke, da sie diese Blume kennt und sehr gerne mag. Für die Begrüßung nahmen wir uns Zeit. Es war schön zu sehen, dass Lisa sowohl Caroline als auch mich mit ihren Augen fixierte und dadurch uns beide wahrnahm. Insgesamt hatte ich das Gefühl, dass Lisa eine gute, positive Tagesform hatte und sich auf Caroline und mich einlassen konnte. Sie freute sich richtig, als wir gemeinsam in das andere Klassenzimmer gingen. Auf dem Weg in den anderen Raum, in dem wir nun die vier Unterrichtsstunden hauptsächlich verbringen werden, begleitete und unterstützte ich Lisa.

Der Versuch, dass Caroline Lisa beim Gehen führen bzw. unterstützen könnte, gelang nicht, da Caroline von der Körpergröße her zu klein ist und sich unsicher und überfordert fühlte. Caroline äußerte, als ich sie fragte, ob sie gerne Lisa führen möchte, ein klares „nein“. Diese Aussage war für mich wichtig, denn Caroline traute sich zu sagen, was sie nicht machen möchte.

Im Klassenzimmer wurden die Mädchen mit der Musik von Vivaldi und einer Frühlingsdekoration auf dem Tisch auf das Thema eingestimmt. Lisa und Caroline bekamen Zeit, sich auf den neuen Raum einzulassen. Ich hatte das Gefühl, dass wir sofort eine gute Atmosphäre untereinander hatten, wozu sicher beitrug, dass die beiden mich und sich gegenseitig kannten. Am Tisch Platz genommen, forderte ich Caroline auf Lisa zu erzählen, um welches Thema es geht. Caroline wusste sofort was wir machen werden und hatte auch ihr Frühlingsgedicht dabei. Daher brauchte sie weder mich noch ihre Arbeitsblätter zur Unterstützung. Damit die Mädchen einen groben Überblick bekamen, gab ich ihnen eine kurze Information darüber, was wir in den vier Tagen machen werden. Lisa war in dieser Zeit sehr ruhig und ich hatte das Gefühl, dass sie uns sehr genau zuhörte. Ihre Hände waren entspannt und sie saß ruhig auf ihrem Stuhl. Auch als Caroline das Gedicht vorlas und ich Lisa aufforderte, zuzuhören, war es beeindruckend, wie ruhig Lisa da saß und vermutlich Carolines Stimme zuhörte. In der ganzen Unterrichtseinheit bleibt die Frage, was und wie viel Lisa wirklich mitbekommt. Ich denke aber, dass dies nicht meine Hauptaufgabe ist, herauszufinden, was sie gelernt hat, sondern ich ihr Angebote biete, um zu lernen. Das Gedicht wurde von Caroline und mir nochmals wiederholt, in dem wir den Rhythmus des Gedichtes dazu klopften. Zunächst klopfte ich mit Lisas Händen mit, dabei hatte ich aber das Gefühl, dass sie aufgrund ihres Gesichtsausdruckes dies nicht so mag. Daher ging ich vom Klopfen mit ihren Händen zum Klopfen auf ihrem Rücken über. Dabei veränderte sich ihr Gesichtsausdruck positiv, d.h. sie sah entspannter aus. Das Singen des Frühlingsgedichtes, das wir zur Festigung zusammen gemacht haben, gefiel Lisa. Sie schaute mich beim Singen immer wieder kurz an und sah zufrieden aus. Beim ersten Mal singen hörte sich Caroline die Melodie an und klopfte von sich aus mit ihren Händen auf dem Tisch den Rhythmus dazu. Damit das Gedicht verständlicher für die Schülerinnen wurde, gingen wir Schritt für Schritt bzw. Zeile für Zeile das Gedicht entlang und überlegten uns, welche

Zeichen des Frühlings in diesem Gedicht erwähnt werden. Dabei klebten wir zu jeder Textzeile ein passendes Bild auf das Plakat, damit die Verse visuell verdeutlicht wurden. In dieser Phase versuchte ich vor allem durch den Seh-, Fühl-, Tast- und Hörsinn Lisa das Gedicht zu veranschaulichen. Entweder zeigten wir ihr ein passendes Bild zu den einzelnen Versen, das dann auf dem Plakat, das ich vorbereitet hatte, von ihr oder Caroline aufgeklebt wurde oder wir machten zu einem Vers eine Aktion, z.B. „das Bächlein rauscht zu Tal“ = wir hatten eine Schüssel mit Wasser und wuschen unsere Hände darin und machten Geräusche, wie ein Bächlein plätschern könnte oder „da grünt und blüht es weit und breit“ = wir säten für jeden Kresse in eine Schale.

Diese beiden Aktionen machten Lisa sehr viel Freude, das merkte auch Caroline sofort und freute sich mit Lisa. Lisa versuchte mit ihren Händen selbständig in die Schüssel zu gelangen und freute sich richtig, als sie das Wasser berührte. Vor allem beim Plätschern des Wassers fing sie an zu grinsen und zu lachen. Caroline beobachtete Lisa und konnte selbst erkennen, dass Lisa Freude hatte mit dem Wasser. Als wir gemeinsam die Kresse einsäten, war Lisa konzentriert dabei. Mit Handführung legten wir zunächst Watte in unser Töpfchen, begossen es dann mit Wasser und streuten die Samen darauf. Aber nicht nur die Aktionen, sondern auch das Fühlen, z.B. von Gras oder Gänseblümchen, begeisterte Lisa. In dieser ganzen Zeit war sie mit ihren Augen sehr aufmerksam und ließ sich auch gerne unterstützen. Schön war, dass Caroline Lisa die einzelnen Gegenstände zum Fühlen hinhielt und sie dabei unterstützte. So entstand meiner Meinung nach schon ein kleiner Zugang zwischen den beiden. Am Schluss der Stunde lasen wir nochmals das Gedicht und klopfen zusammen den Rhythmus auf Lisas Rücken. Lisa fing dabei an, ihre Hand in den Mund zu stopfen und äußerte sich meines Erachtens so, dass sie das Lesen nicht mag und sie nicht mehr möchte. Da sie gerne Musik mag, versuchten Caroline und ich das Lied noch zu singen. Dies akzeptierte Lisa mehr, doch am Schluss verkrampfte sie sich nochmals. Die Reaktion von Lisa interpretierte ich für mich so, dass Lisa nun von ihrer Aufnahmefähigkeit nicht mehr konnte und ihr nun alles zu viel war. Es könnte sein, dass sie zu viele Erlebnisse in dieser Stunde und an diesem Tag hatte, denn sie hatte an diesem Tag Physiotherapie und vor unserer Stunde war noch Geburtstagssingen mit der ganzen Schule, was ich selbst an diesem Tag erst erfuhr. Ich denke, dass

Lisa an diesem Tag sehr gefordert wurde und sie deshalb am Ende des Vormittags nichts mehr aufnehmen konnte und wollte.

Insgesamt verlief für mich die Stunde recht gut. Ich selbst lernte, vor allem für Lisa sehr viel Geduld aufzubringen und ihr bei jedem einzelnen Schritt genügend Zeit zu gewähren. Ich hatte das Gefühl, dass Lisa in dieser Stunde zu vielen Reizen (fühlen, hören, sehen, riechen) ausgesetzt war. Die neue Umgebung in dem anderen Klassenzimmer und die andere Lernsituation, nur mit Caroline und mir, waren für sie anstrengend. Wahrscheinlich wäre es besser gewesen, sie mit wenigen Reizen zu konfrontieren und einen eher neutralen Raum zu haben. Ich war froh, dass wir ein Klassenzimmer für die ganze Woche hatten und nicht jeden Tag einen anderen Raum aufsuchen mussten. Wie viel nun Lisa von dem Gedicht bereits mitbekommen hat, kann ich nach dieser einen Stunde nicht sagen. Es wird interessant sein, wie sie reagiert, wenn sie es morgen wieder hört. Die Ziele, die ich allgemein und für die Mädchen formuliert habe, sind zum großen Teil erfüllt worden, soweit dies eben nach einer Stunde beurteilbar ist.

Für die nächste Stunde ist es mir wichtig, Lisa weiterhin sehr viel Zeit zu geben, um auf die einzelnen Aktionen zu reagieren. Caroline möchte ich weiterhin gut mit einbeziehen, in dem sie mir vor allem beim Gedichtvorlesen und bei der Unterstützung von Lisa hilft, z.B. beim Gießen der Kresse. Da Caroline sich sehr unsicher fühlt, wenn sie Lisa beim Gehen helfen soll, werde ich diese Aufgabe übernehmen. Eventuell werde ich im Laufe der Woche Caroline das Angebot nochmals unterbreiten.

3. „Den Frühling mit dem Hörsinn erleben“

3.1 *Planung und didaktisch-methodischer Kommentar zur zweiten Stunde*

Die zweite Stunde beginnt wieder mit dem Anfangsritual. Danach gehen wir in das andere Klassenzimmer. Wir setzen uns an den Tisch, sprechen das Gedicht und klopfen den Rhythmus dazu. Der Rhythmus wird wieder auf Lisas Rücken oder Hände geklopft, so wie sie es mag. Danach schauen wir nach unseren Blumen und nach unserer Kresse, befühlen nochmals die einzelnen Gegenstände, riechen daran und gießen gemeinsam die Blumen und die Kresse. Lisa und Caroline sollen ihre Kresse selbst gießen und schauen, ob sich schon etwas verändert hat. Dabei soll Caroline Lisa beim Gießen helfen und ihr ihre Beobachtungen zeigen. Durch diese Wiederholung sollen sich die Schülerinnen zum einen erinnern, was wir am Tag zuvor gemacht haben und eventuell Veränderungen und das Erwachen bei den Blumen, Zweigen und der Kresse feststellen. Dadurch sollen sie die Veränderungen im Frühling ein Stück weit erleben. Dann gehen wir zusammen in den Schaukelraum. Die Mädchen dürfen sich einen Platz im Schaukelraum aussuchen und es sich dort bequem machen. Lisa liegt gerne in einer Schaukel, in der sie sich ganz ausstrecken kann und die sich im Kreis bewegen kann. An dieser Stelle möchte ich Lisa genügend Zeit geben, sich für einen Platz zu entscheiden, auch wenn sie sich höchstwahrscheinlich wieder für dieselbe Schaukel entscheiden wird. Haben es sich die Mädchen bequem gemacht, werde ich den Frühling von Vivaldi abspielen und dabei das Licht dimmen, so dass im Raum nur noch verschiedene Frühlingsfarben erstrahlen und die Discokugel sich dreht. Die Schülerinnen dürfen den Frühling über die Musik erleben und zunächst zur Ruhe kommen. Es kam schon vor, dass Lisa dazu sehr viel Zeit benötigte. Deshalb möchte ich durch die Musik eine Möglichkeit schaffen, dass sie sich entspannen kann und durch das gleiche Instrumentalstück wie am Vortag einen Wiedererkennungseffekt erlebt. Die Farben an der Wand, die sich durch ein drehendes Farbrad langsam verändern, sollen die Farben des Frühlings symbolisieren. Lisa nimmt sehr gut Farben wahr und beobachtet diese gerne. Ist das Instrumentalstück zu Ende, darf Caroline das Gedicht noch einmal vorlesen, dabei klopfe ich, zusammen mit Lisa den Rhythmus auf ihren Rücken.

Das Vorlesen kann als Übergang zum Inhalt des Gedichtes dienen. Durch das Wiederholen wird nochmals in Erinnerung gerufen, welche Dinge im Frühling vorkommen, wie zum Beispiel die Vögel. Ich frage Caroline welche Vögel in diesem Gedicht vorkommen. Dabei können auch die Vorkenntnisse der Schülerinnen aktiviert werden. Die einzelnen Vogelstimmen hören wir uns noch gemeinsam im Schaukelraum an. Dabei dürfen die beiden es sich nochmals bequem machen. Durch das Hören der Vogelstimmen sollen die Mädchen einen Eindruck der verschiedenen Vogelstimmen und einen weiteren Zugang zum Gedicht erhalten. Es kann sein, dass Lisa und Caroline eine Vogelstimme erkennen, die sie schon in der Natur gehört haben. Da die Vogelstimmen eine hohe Tonlage haben, kann es sein, dass Lisa das Vogelgezwitscher nicht mag und dann verkrampft. In dieser Situation leite ich zum Endritual über und wir singen gemeinsam das Frühlingsgedicht.

3.2 Ziele der zweiten Stunde

Grobziel

Die Schülerinnen sollen den Frühling über das Hören und Sehen erleben. Sie sollen sich entspannen und über die Musik und die Farben im Schaukelraum den Frühling auf eine ganz andere Art und Weise erleben. Das Vogelgezwitscher soll beiden einen neuen Eindruck des Frühlings vermitteln und sie aufmerksam für die Vögel in der Natur machen. Dabei sollen sie ihre Vorkenntnisse aktivieren und eventuell bekannte Vogelstimmen wieder erkennen. Durch das Wiederholen des Frühlingsgedichtes sollen beide einen besseren Zugang zum Frühling und zum Gedicht erhalten und den Inhalt, in dem sie die Vögel hören, besser verstehen.

Individuelle Ziele

Caroline soll durch das Vorlesen und Singen des Gedichtes dieses immer besser kennen lernen und verstehen. Durch den weiteren Kontakt und ihre Aufgaben soll sie einen immer besseren Bezug zu Lisa erlangen.

Lisa soll die Musik und das Gedicht wieder erkennen und sich dabei entspannen. Die Farben des Frühlings und die Musik wahrnehmen und dabei den Frühling über das Hören und Sehen erfahren.

3.3 Durchführung und Reflexion der zweiten Stunde

Als ich in die Klasse kam, um Lisa und Caroline wieder mit einer Blume zu begrüßen, saß Lisa schlaff auf dem Stuhl und hatte den Kopf geneigt. Sie erschien sehr müde, dennoch nahm sie meine Begrüßung und die Blume wahr, indem sie einen kurzen intensiven Blick auf die Blume und dann auf mich warf. Ich hatte in dieser Situation das Gefühl, dass sie wusste wer ich bin und was wir nun gemeinsam machen wollen. Bei der Begrüßung schaute Lisa Caroline und mich ohne Anforderung für eine kurze Zeit intensiv an. Auch Caroline freute sich wieder, dass sie mit einer Blume begrüßt wurde und begrüßte Lisa freundlich in dem sie ihr ihre Hand gab und sie mit „Hallo Lisa“ begrüßte. Auf dem Weg zum anderen Klassenzimmer benötigte Lisa sehr viel Unterstützung beim Gehen. Sie hatte einen geringen Muskeltonus und lehnte sich beim Gehen ständig an mich an und suchte Halt, da sie Probleme beim Gleichgewicht halten hatte. Im Klassenzimmer angekommen, setzten wir uns. Caroline und ich lasen das Gedicht und klopften dazu den Rhythmus, was ich bei Lisa auf dem Rücken tat. Lisa ließ es über sich ergehen und sah dabei ganz zufrieden aus, obwohl sie einen müden Eindruck machte. Immer wieder hob Lisa ihren gesenkten Kopf und schaute sich im Zimmer um und betrachtete Caroline und mich. Nachdem wir das Gedicht gelesen hatten, schauten wir nach unseren Blumen, Zweigen und der Kresse. Lisa und Caroline befühlten die einzelnen Gegenstände. Dabei war in Lisas Gesicht beobachtbar, dass sie z.B. das Gras wieder erkannte, das sie schon am Vortag sehr gerne befühlt hatte (sie lachte). Als wir die Kresse holten, angeschaut und gerochen haben, zeigte Lisa zunächst wenig Reaktionen, dann aber freute sie sich. In dieser Phase dachte Caroline selbständig mit, holte von sich aus Wasser und zeigte Lisa die einzelnen Sachen. Nach einiger Zeit nahm Lisa ihre Hände in den Mund und äußerte so ihr Unwohlsein. In dieser Situation nahm ich Lisa in den Arm und sprach ihr mit ruhiger Stimme zu, worauf hin sie sich nach einiger Zeit beruhigte. Interessant war dabei auch, dass Caroline ganz intensiv zuschaute,

wie ich mit Lisa umging. Nach dieser Phase im Klassenzimmer gingen wir zusammen in den Schaukelraum. Lisa suchte sich wieder die längliche Schaukel aus, in der sie sehr oft liegt. Dies zeigte sie dadurch, dass sie ihren Blick zu dieser bestimmten Schaukel wandte. Caroline lag in einer runden großen Schaukel. Der Raum wurde verdunkelt und der Frühling von Vivaldi angehört. Zunächst hatte Lisa ihre Hände noch im Mund und ihr Gesichtsausdruck drückte noch Anspannung und Unwohlsein aus. Mit der Zeit betrachtete sie mit ihren Augen die Farbveränderungen an der Wand und hörte der Musik zu. Dabei tat sie langsam ihre Hände aus dem Mund, streckte die angewinkelten Beine aus und entspannte sich im Gesicht. Es war schön zu sehen, wie Lisa sich durch die Musik und die Farben entspannen konnte. Caroline genoss auch den Schaukelraum, denn sie kannte diesen nicht. Nachdem die Musik zu Ende war, durfte Caroline das Gedicht vorlesen. Lisa hörte ihr zu und war noch entspannt. Danach hörten wir uns die einzelnen Vogelstimmen an. In dieser Zeit wurde Lisa wieder unruhiger und steckte ihre Hände in den Mund. Es könnte sein, dass ihr die Vogelstimmen nicht gefallen haben oder sie einfach nur Hunger hatte, da sie immer mehr anfang mit dem Mund zu schmatzen. Bevor wir aber den Schaukelraum wieder verließen und die Unterrichtsstunde beendeten, sangen Caroline und ich nochmals das Frühlingsgedicht. Da es mir wichtig ist, eine Art Endsignal über das Lied zu setzen und durch das Singen auch nochmals das Gedicht zu verinnerlichen. Bei diesem Abschluss konnte ich Lisas Reaktionen schlecht beurteilen. Sie wurde wieder verspannter und schmatzte dabei. Es stellte sich die Frage, ob ihr das Lied nicht gefallen hatte, ob es am Schluss für sie zu laut war, ob sie einfach nur Hunger hatte oder ob sie etwas ganz anderes gestört hat. In dieser Stunde war für mich sehr gut ersichtlich, dass Lisa auf ihre Art und Weise von dem Thema etwas mitbekommt, da sie sich am Anfang der Stunde über die Blumen, die Kresse und das Gras gefreut hat, in dem sie ein sehr entspanntes Gesicht hatte und teilweise auch gelächelt hat. Daraus schließe ich, dass sie sich an die letzte Stunde erinnern kann und vor allem an die verschiedenen Gegenstände. Es könnte sein, dass sie durch das Fühlen der Gegenstände einen Wiedererkennungseffekt erlebt hatte. Auch im Schaukelraum freute ich mich, als ich sah, wie sich Lisa entspannte, was ja als Ziel in dieser Stunde angestrebt wurde. Auch war erkennbar, dass sie die

Farben und die Musik wahrnahm und die wechselnden Farben mit ihren Augen verfolgte. Bei den Vogelstimmen bin ich mir nicht sicher, ob es ihr gefallen hat oder was sie daran gestört hat. Meiner Einschätzung nach ist der Zugang bei Lisa über die auditive und visuelle Wahrnehmung gut möglich. Weiter wurde dabei deutlich, dass Lisa wenige Reize benötigt und ihr eine Aktion reicht, um etwas aufzunehmen. Caroline erstaunte mich in dieser Stunde. Als wir in das andere Klassenzimmer kamen, sagte sie gleich, dass wir die Blumen in das Wasser stellen müssten, die ich ihnen zur Begrüßung gab. Dies tat sie dann gleich selbständig. Danach machte sie immer wieder Vorschläge, was wir noch tun sollen und zeigte Lisa die verschiedenen Gegenstände. Zu sehen war, dass sie sich Gedanken macht, warum Lisa nun auf eine bestimmte Reaktion so oder so reagiert. Den Schaukelraum hat Caroline sehr genossen. Das Lesen und Singen des Gedichtes bereitete ihr Freude. Den Vogelstimmen hörte sie interessiert zu und sagte, als sie die Amsel hörte, dass sie auch in ihrem Garten zu Hause hörbar ist. Nach dieser Stunde hatte ich das Gefühl, dass Caroline schon ein wenig sicherer wurde im Umgang mit Lisa.

In der dritten Stunde wird es für mich spannend werden. Gemeinsam wollen wir ein Bild malen. Ich bin gespannt, ob Lisa sich darauf einlassen und sich über die Farben freuen kann. Es wäre schön, wenn sie die Unterstützung von Caroline und mir annehmen könnte und durch Handführung einen Teil zu dem Bild beitragen könnte. Dabei wird es wichtig sein, ihr genügend Zeit zugeben.

4. „Den Frühling gestalten“

4.1 *Planung und didaktisch-methodischer Kommentar zur dritten Stunde*

Der Einstieg folgt wieder über das Anfangsritual. Auch in dieser Stunde kommen die Mädchen in den anderen Raum, hören „den Frühling“ von Vivaldi und sehen auf dem Tisch wieder die Dekoration von der ersten Stunde. Dies soll als Wiedererkennungseffekt vor allem für Lisa und zur Inspiration für die Stunde dienen. Außerdem sind auf dem Tisch Becher vorbereitet mit verschiedenen Farben und Pinsel. Neben dem Tisch steht eine Staffelei mit einer Leinwand. Die Mädchen dürfen gemeinsam ein Frühlingsbild malen, das entweder abstrakt oder mit Motiven gemalt werden kann. Die Tischdekoration und auch das Frühlingsgedicht können zur Ideenfindung dienen. Am Anfang sprechen und singen wir das Gedicht, um durch die Wiederholung den Inhalt wieder bewusst zu machen. Bevor die beiden beginnen, überlegen wir gemeinsam welche Farben benutzt werden sollen und ob sie auch Motive, wie z.B. eine Blume darauf malen möchten. Dabei kann das erstellte Plakat der ersten Stunde zur Inspiration dienen. An dieser Stelle werden Lisa die einzelnen Farben vorgestellt und abgewartet, welche Reaktionen sie zeigt. Lisa reagiert in der Regel stark auf kräftige Farben. Es wird interessant sein, ob sie dies auch bei den Malfarben tun wird. Beim Malen des Bildes nehmen wir uns für die Farbauswahl Zeit und fragen Lisa immer wieder, welche Farbe sie möchte, indem wir ihr die verschiedenen Farben zeigen. Dabei ist es mir wichtig, Lisa Zeit zu geben, um zu reagieren.

Schön wäre es, wenn die beiden Mädchen zusammen das Bild erstellen könnten, so dass sie abwechselnd malen und Caroline Lisa unterstützt. Caroline wird gefragt, ob sie sich vorstellen kann, Lisa die Hand beim Malen zu führen. Lisa wird gefragt, ob sie das möchte. Es kann sein, dass Lisa aus verschiedenen Gründen nicht möchte. Dann werde ich versuchen Lisa zu unterstützen. Falls dies nicht möglich ist, darf Caroline alleine weiter malen und Lisa darf neben Caroline sitzen und ihr zuschauen. Ferner könnte ich Lisa anbieten die Farben des Frühlings anhand von verschiedenen Farbtüchern, wahrzunehmen.

Wenn Lisa möchte, kann ich sie auch mit einem Noppenball zu der Vivaldimusik massieren. Wenn das Bild fertig ist, setzen wir uns nochmals an den Tisch und schließen die Stunde mit unserem Abschlussritual, dem Singen des Frühlingsgedichtes.

4.2 Ziele der dritten Stunde

Grobziel

In dieser Stunde ist das Ziel, dass beide Schülerinnen aktiv werden, gemeinsam ein Bild erstellen und so ihren Kontakt und auch das Vertrauen zu einander verbessern. Dabei sollen sie die Farben des Frühlings selbst kreativ verwenden und eigene Ideen für das Bild entwickeln, um so die Farben des Frühlings auf eine andere Weise zu erleben. Die Struktur des Unterrichts soll ihnen helfen, sich in der Unterrichtsstunde zurecht zu finden.

Individuelle Ziele

Caroline soll selbständig Ideen entwickeln und versuchen, diese auf dem Bild umzusetzen. Weitere Ideen soll sie über die Tischdekoration und das Gedicht finden. Sie soll gemeinsam mit Lisa ein Bild erstellen, Lisa unterstützen und dadurch lernen, wie sie mit Lisa umgehen und kommunizieren kann.

Lisa soll auswählen, welche Farben sie zum Malen nehmen möchte und dabei die Frühlingsfarben kennen lernen. Sie soll die Unterstützung von Caroline akzeptieren und annehmen und so gemeinsam mit Caroline ein Bild erstellen. Durch die Unterstützung kann Lisa beim Malen selbst aktiv werden.

4.3 Durchführung und Reflexion der dritten Stunde

In dieser Stunde wurden die Mädchen wieder mit einer Blume begrüßt. Lisa wirkte ausgeruht und gab das Gefühl, dass sie sich auf die gemeinsame Unterrichtsstunde freuen würde, als ich sie mit der bekannten Blume (Tulpe) begrüßte. Freudestrahlend ging sie mit Caroline und mir wieder in das andere Klassenzimmer. Caroline begrüßte von sich aus Lisa und schaute ihr lange in die Augen. Im Klassenzimmer angekommen, setzten wir uns wieder an den

Tisch und nahmen uns kurz Zeit, dem Instrumentalstück von Vivaldi zuzuhören. Lisa war sehr aufmerksam und hat wahrscheinlich das Instrumentalstück wieder erkannt. Zu Beginn der Stunde sprachen Caroline und ich das Gedicht und klopften den Rhythmus dazu. Bei Lisa klopfte ich sachte auf ihren Rücken und ihre rechte Hand. Interessant war dabei, dass Lisa mich während des Sprechens immer wieder intensiv mit ihren Augen anschaute. Ich hatte das Gefühl, dass sie das Gedicht und das Klopfen des Rhythmus wiedererkannte und es auch mochte, dass wir es sprachen und klopften. Danach erklärte ich den beiden, was wir heute machen möchten. Caroline wurde gefragt, welche Farben sie für den Frühling verwenden würde. Passend zu ihren Aussagen zeigte ich dann die Malfarben, die schon in einem Becher vorbereitet waren. Die einzelnen Farben (rot, grün, blau, orange) zeigten wir eine nach der anderen Lisa und gaben ihr Zeit, diese anzuschauen. Lisa war in dieser Phase sehr konzentriert dabei und betrachtete lange jede einzelne Farbe. Danach zeigte ich den Mädchen die Leinwand, auf der sie malen durften. Caroline nahm Lisas Hand und fuhr mit ihr über die Leinwand, damit Lisa sie spüren und so auch begreifen konnte. Die Leinwand war in einem kräftigen Gelb angemalt. Dadurch hatten wir einen guten Hintergrund. Die Mädchen zogen ihre Malerkittel an. Caroline malte zunächst den ersten Farbstrich alleine, damit sie die Struktur der Leinwand kennen lernen und herausfinden konnte, wie viel Farbe sie benötigt. Danach fragte ich Lisa, mit welcher Farbe sie gerne malen möchte, dazu gab ich ihr zwei Farben zur Auswahl und zeigte ihr jeweils eine nach der anderen. Dabei achtete ich genau auf ihre Augen und ihren Gesichtsausdruck. Lisa schaute sich die beiden Farben genau an. Bei der Farbe rot schaute sie lange hin und zeigte ein kleines Grinsen mit ihren Mundwinkeln. Lisa stand vor der Staffelei und bekam den Pinsel mit der roten Farbe in die Hand. Mit meiner Handführung konnte sie gut einen Farbstreifen malen und akzeptierte sehr gut die Unterstützung. Caroline beobachtete uns zunächst und wollte dann selbst Lisa unterstützen, was mich natürlich sehr freute. Nachdem beide Mädchen zunächst alleine einen Farbstreifen auf die Leinwand aufgetragen hatten, malten sie in der restlichen Stunde gemeinsam weiter. Da Lisa Probleme mit ihrem Gleichgewicht hat, saß sie beim weiteren Malen auf ihrem Stuhl und die Staffelei wurde auf entsprechender Höhe vor ihr aufgebaut. So kam Lisa sehr gut an die Leinwand heran und konnte mit

Unterstützung von Caroline malen. Lisa bekam zwischen den einzelnen Farben, die sie auf die Leinwand auftrug, genügend Zeit sich zu erholen, denn ich hatte das Gefühl, dass das Malen anstrengend für sie war. Interessant war, dass Lisa von sich aus mit dem Oberkörper nach vorne ging, um besser auf der Leinwand malen zu können. Lisa wurde in dieser Phase selbst aktiv. Caroline führte Lisas Hand und hielt den Pinsel zusammen mit Lisa. Erstaunlich war, wie lange Lisa durchhielt und nur wenige Male ihre Hand in den Mund tat. Sie bewies eine recht gute Ausdauer und schaute die Leinwand immer wieder mit intensiven Blicken an. Am Schluss, als das Bild fertig war, fragten wir Lisa, ob es ihr gefällt und sie zeigte über ein großes Grinsen ihre Zustimmung. Caroline zeigte in dieser Stunde sehr viel Eigenaktivität. Sie nahm sich viel Zeit, um mit Lisa zu malen und wollte auch nur noch zusammen mit Lisa malen und nicht, wie am Anfang alleine. Ihr machte es richtig Spaß, Lisa zu unterstützen. Sie bekam auch von Lisa eine gute Rückmeldung, indem diese sie immer wieder intensiv anschaute und lächelte. Ich habe das Gefühl, dass die Schülerinnen anfangen miteinander mit Blicken zu kommunizieren. Caroline zeigte Lisa immer wieder verschiedene Farben und wartete geduldig auf eine Antwort von Lisa. Von sich aus sagte Caroline, dass es ihr Spaß macht mit Lisa zu malen, und dass ihr das selbst gemalte Bild sehr gefällt. Des Weiteren schlug sie vor, das fertige Bild in ihrem Klassenzimmer aufzuhängen, was wir am nächsten Tag machen werden. Am Ende der Stunde sangen wir wieder das Frühlingsgedicht und Lisa hörte mit einem zufriedenen Gesichtsausdruck zu und genoss das Klopfen auf ihrem Rücken. Caroline wollte das Gedicht lieber singen als sprechen, da sie die Melodie und das Singen gerne mochte.

In dieser Stunde wurde ich positiv von den Schülerinnen überrascht. Ehrlich gesagt, hätte ich nicht gedacht, dass Lisa so viel Ausdauer beim Malen zeigen könnte und sie sich von Caroline oder mir unterstützen lässt. Dadurch freute ich mich sehr als beide anfangen, zusammen das Bild zu gestalten und meine Unterstützung kaum mehr nötig war. Der Kontakt und das Vertrauen zwischen den Beiden wuchs meiner Meinung in dieser Stunde und Caroline erhielt sowohl einen Zugang zu Lisa als auch Ideen, wie sie mit Lisa zusammen etwas machen kann. Lisa schaffte es, durch Augenkontakt und Mimik selbst Farben auszuwählen und die Unterstützung hauptsächlich von Caroline anzunehmen. Caroline brachte Ideen ein, was sie gerne malen möchte und fand Ideen über

das Frühlingsgedicht heraus z.B. grün soll für Kresse stehen oder blau für das Bächlein. Für sie war es leichter einfach nur Farbstriche und keine Motive zu malen, das konnte Lisa natürlich auch besser.

Für die letzte Stunde ist es mir wichtig, dass wir einen guten Abschluss dieser kurzen Einheit hinbekommen, in dem wir gemeinsam in die Natur hinausgehen.

5. „Den Frühling erleben“

5.1 *Planung und didaktisch-methodischer Kommentar zur vierten Stunde*

Die vierte und auch letzte Stunde beginnt wieder mit dem Einstiegsritual und dem Weg zu unserem Klassenzimmer. Wir singen das Frühlingsgedicht zusammen und schauen unser erstelltes Plakat mit den Bildern und dem Gedicht an. Was können wir alles im Freien über den Frühling erfahren bzw. entdecken? Gemeinsam wollen wir den Frühling in der Natur erleben. Auf dem Gelände des Sonnenhofes machen wir einen Spaziergang und wollen Spuren des Frühlings entdecken und sammeln. Damit Lisa Zeit hat, sich auf den Spaziergang einzustellen, erkläre ich ihr kurz was wir machen werden. Wenn Lisa und Caroline möchten, darf Caroline Lisa führen und dabei nach Zeichen des Frühlings Ausschau halten (Knospen an den Zweigen, Sonne, Gras, Vögel). Eine andere Möglichkeit wäre, dass ich Lisa führe und Caroline gezielt nach Zeichen des Frühlings Ausschau hält und diese uns dann zeigt. Haben wir einen Gegenstand gefunden, so wollen wir ihn uns bewusst anschauen und begreifen. Wichtig ist, dass wir Lisa auffordern genau hinzusehen, zu fühlen und ihr genügend Zeit geben. Falls das Wetter gut ist, können wir uns auf eine Bank oder auf die Wiese setzen und die Sonnenstrahlen auf unser Gesicht scheinen lassen. In dieser Phase ist Raum, unser Frühlingsgedicht nochmals gemeinsam zu lesen bzw. zu singen und den Rhythmus dazu zu klopfen. Wir können nach den Frühlingszeichen schauen, die im Gedicht vorkommen, z.B. Bächlein, grünt und blüht. Es kann sein, dass Lisa während des Spaziergangs nicht mehr gehen und sich auf den Boden setzen möchte. In dieser Situation ist es wichtig, ihr eine Pause zu gönnen, sich mit ihr auf eine Bank zu setzen oder wieder in das Klassenzimmer zurückzukehren. Am Ende des Spaziergangs singen und klopfen wir nochmals gemeinsam das Frühlingsgedicht. Falls

schlechtes Wetter ist, gehen wir zum Endritual in das Klassenzimmer zurück. Ich biete den Mädchen an, dass wir unsere Frühlingstischdekoration und die Kresse in ihr Klassenzimmer nehmen und dort eine Frühlingsecke einrichten. Dort können wir das gemeinsam gemalte Bild aufstellen, sowie die gesammelten Gegenstände vom Spaziergang. Falls wir noch Zeit haben, können wir den Mitschülern von Lisa und Caroline unsere Frühlingsecke präsentieren und auch unser Frühlingsgedicht vorsingen. So wird das Gelernte und Getane von den anderen gewürdigt, was wiederum für das Selbstbewusstsein der beiden Mädchen gut ist. Die anderen Mitschüler erleben, dass Lisa auch etwas lernen und zum Unterricht beitragen kann. Am Ende dieser letzten Stunde bekommen die Mädchen ihre Blume geschenkt, die sie dann mit nach Hause nehmen dürfen.

5.2 Ziele der vierten Stunde

Grobziel

Die Mädchen sollen den Frühling in der Natur erleben und sich gegenseitig Zeichen des Frühlings zeigen. Sie sollen ganz bewusst die Natur im Frühling wahrnehmen und betrachten und so einen weiteren Zugang zum Frühling erhalten. Gemeinsam sollen sie den Frühling bei einem Spaziergang mit seinen Veränderungen und dem Erwachen entdecken.

Individuelle Ziele

Caroline soll herausfinden, dass das Gedicht den Frühling gut beschreibt und dass sie Lisa beim Spaziergang unterstützen kann.

Lisa soll durch den Spaziergang den Frühling nochmals begreifen, mit Hilfe von Caroline Zeichen des Frühlings sehen, riechen, fühlen und hören. Durch das Singen und Klopfen des Frühlingsgedichtes seinen Inhalt in der Natur auf eine andere Art und Weise wieder erfahren.

5.3 Durchführung und Reflexion der vierten Stunde

In ihrem Klassenzimmer wurden die Mädchen von mir mit der Blume begrüßt. Lisa schaute mich an und brachte ein Lächeln auf ihr Gesicht, was mir signalisierte, dass sie sich auf die Stunde freute. Schon auf dem Weg in unser Klassenzimmer machte Lisa freudige Geräusche und gab mir das Gefühl, dass sie genau weiß wohin wir gehen und was wir zusammen machen werden. In dem Klassenzimmer lief sie zunächst frei herum und schaute sich um, dann setzten wir uns wieder an den Tisch und Caroline stellte von sich aus die Blumen in die Vase. Als Einstieg sangen wir wieder unser Frühlingsgedicht und nahmen als Hilfestellung unser erstelltes Plakat zur Hand. Caroline singt das Gedicht sehr gerne und äußerte sich, dass sie es lieber singen würde als sprechen. Dazu klopfte ich auf Lisas Rücken den Rhythmus, was sie erfreute und sie aufmerksam machte. Nachdem wir das Gedicht gesungen hatten, schaute mich Lisa an und lachte. Ich denke, sie hat das Gedicht und die Melodie wieder erkannt. Dann schauten wir nach unseren Kressesamen und staunten, wie weit sie schon gewachsen waren. Dabei schaute Lisa sehr genau hin und Caroline zeigte Lisa die verschiedenen Samen, die aufgesprungen waren. Danach sprachen wir darüber, was wir nun auf unserem Spaziergang alles finden könnten und nahmen dazu auch unser Gedicht als Hilfestellung zur Hand. Caroline schlug vor, dass wir verschiedene Zweige sammeln könnten und diese dann in einer Vase in ihrem Klassenzimmer aufstellen könnten. Gemeinsam gingen wir auf dem Gelände des Sonnenhofes umher und fanden sehr viele verschiedene Zweige, sahen Vögel, die Sonne und hörten dem Vogelgezwitscher zu. Da es leider nicht so warm war und es die letzten Tage geregnet hatte, konnten wir uns nicht auf eine Wiese oder Bank setzen. Dennoch hielt Lisa beim Laufen sehr gut durch und konnte durch die Unterstützung von Caroline verschiedene Zweige betrachten und auch befühlen. Lisa wurde beim Spaziergang von mir geführt und Caroline hielt Ausschau nach den verschiedenen Zeichen des Frühlings. Folgende Situation war interessant: Caroline traute sich, als ich einen Zweig für sie abschnitt, den sie nicht erreichen konnte, Lisa zu halten, damit sie ihr Gleichgewicht nicht verlor. Dies hätte sie sich in der ersten Stunde nicht getraut. Caroline lernte viel über Beobachtung. Beim Spaziergang sah Lisa sehr zufrieden aus. Als wir wieder im Klassenzimmer waren, war ersichtlich, dass sie nun erschöpft ist. Sie

neigte ihren Kopf als sie endlich auf dem Stuhl sitzen durfte. Es war ein kurzer Spaziergang, aber für sie ist das Gehen nach einigen Minuten anstrengend. Daher freute ich mich, dass sie es schaffte 20 Minuten mit uns zu laufen. Caroline entdeckte viele Zeichen des Frühlings und liebte es, die Zweige zu sammeln. Im Klassenzimmer sangen wir zum Abschluss nochmals das Frühlingsgedicht. Lisa hörte aufmerksam zu und freute sich über das Klopfen auf ihrem Rücken. Danach brachten wir die Blumen, die Zweige, die Kresse und das gemalte Bild in ihre Klasse, wo alles bewundert wurde. Das Bild wurde sofort im Klassenzimmer aufgehängt. Auch das gesungene Gedicht gefiel ihnen gut. Die gesammelten Zweige stehen nun in der Mitte des Frühstückstisches, wo sie jeder sehen kann. Ich denke, diese Würdigung von der ganzen Klasse am Ende der Unterrichtseinheit ist für die Schülerinnen ein toller Erfolg und eine gute Bestätigung. Die Ziele, die ich für diese Stunde aufgestellt habe, wurden bei den Mädchen zum größten Teil erfüllt, soweit dies ersichtlich wurde. Insgesamt war sichtbar, dass Lisa und Caroline sich wohl fühlten und gerne bei den verschiedenen Stunden mitmachten. Lisa öffnete sich von Stunde zu Stunde mehr und zeigte dies über ihren entspannten Gesichtsausdruck, ihren intensiven Blick und über ihr Lächeln. Durch ihre positive Mimik beim Wiederholen des Gedichtes und bei der klassischen Musik von Vivaldi, hatte ich das Gefühl, dass sie auf jeden Fall das Gedicht und die Musik wieder erkannt hatte. Das Stopfen der Hände in den Mund nahm von Stunde zu Stunde ab, so dass sie sich langsam an uns und die andere Situation, den Raum und die Anforderungen gewöhnt hatte. Meiner Meinung nach wäre nach dieser kurzen Einheit eine gute Basis geschaffen, um gezielt mit den Mädchen weiter zu arbeiten. Lisa könnte mehr in verschiedenen Situationen einbezogen werden, um mit ihr Inhalte zu erarbeiten und sie durch Unterstützung, z.B. durch Caroline, in das Klassengeschehen besser zu integrieren.

IV Gesamtreflexion

„Ist es gelungen, Lisa einen Bildungsinhalt zu vermitteln? Ist es wirklich möglich, Menschen mit Komplexen Beeinträchtigungen Bildungsinhalte zu vermitteln?

Diese Fragen möchte ich im Hinblick auf die theoretischen Überlegungen und auf die gemachten Erfahrungen reflektieren. Sollten die Fragen positiv beantwortet werden, ist es meiner Meinung nach notwendig, weiter zu fragen: „Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, um Menschen mit Komplexen Beeinträchtigungen Bildungsinhalte vermitteln zu können und welchen Herausforderungen müssen sich dabei Lehrer und Schüler stellen?

1. Ist es möglich Menschen mit Komplexen Beeinträchtigungen Bildungsinhalte zu vermitteln?

Diese Frage kann ich mit einem eindeutigen Ja beantworten. Ich bin der Meinung, dass alle Schüler, egal ob sie behindert oder nichtbehindert sind, das Recht haben Bildungsinhalte vermittelt zu bekommen, um zu lernen. Schüler mit Komplexen Beeinträchtigungen haben eine eigene Dynamik, eine eigene Persönlichkeit und damit auch einen eigenen Lebensweg, den sie für sich finden müssen. Sie sind die Akteure ihrer eigenen Entwicklung und ihrer Zukunft. Dazu benötigen sie aber Unterstützung. Wir, als Lehrpersonen, dürfen dabei Begleiter, Arrangeure oder auch Organisatoren sein, damit diese Schüler die Möglichkeit erhalten, sich mit der Welt auseinanderzusetzen und sich weiter zu entwickeln. Damit dies geschehen kann, benötigen Schüler mit Komplexen Beeinträchtigungen Bildungsinhalte, durch die sie sich die Welt erschließen können.

Bei der Unterrichtseinheit bekam Lisa die Möglichkeit, die Jahreszeit Frühling zu erleben und für sich zu erschließen. Sie konnte, im Rahmen ihrer Möglichkeiten, Veränderungen in dieser Jahreszeit feststellen. Unterstützung erhielt sie durch das Einbeziehen des Frühlingsgedichts. Mein Eindruck war, dass Lisa durch das Klopfen des Rhythmus wacher wurde und eher aus ihrer Passivität herauskam.

Erkennbar wurde das vor allem durch ihren wacheren Blick. Lisa benötigte Unterstützung, um die Veränderungen bzw. das Erwachen der Natur zu sehen, zu erleben und zu begreifen. Ohne Unterstützung und die Angebote, die ihr in der Unterrichtseinheit gemacht wurden, hätte sie eventuell Veränderungen in der Natur gesehen, aber vielleicht nicht zuordnen und verstehen können. Durch die Strukturierung dieser Jahreszeit und das Erleben der Veränderungen, hatte Lisa die Möglichkeit, die Welt ein wenig mehr zu verstehen und sie für sich zu erschließen. Sichtbar wurde für mich, dass Lisa sich dem Bildungsinhalt immer mehr öffnete und vor allem auf die Wiederholungen des Gedichtes und das Betrachten der Veränderungen von der Kresse oder den Zweigen über ihre Mimik positiv reagierte. Somit verdeutlichte sie mir, dass sie Dinge wieder erkennt und dadurch auf jeden Fall etwas aufnimmt und behalten kann. Auch ihre Eigenaktivität nahm besonders in der dritten Stunde zu, als sie beim Malen ihren Oberkörper mitbewegte, um so besser malen zu können. Sie brachte sich auf ihre Art und Weise und mit ihren Möglichkeiten ein und drückte meiner Meinung nach dabei Zufriedenheit aus. Sie vermittelte mir den Eindruck, dass es ihr nach einer Anlaufzeit Spaß machte, gefordert und miteinbezogen zu werden. Auf jeden Fall war zu erkennen, dass Lisa aus der Unterrichtseinheit „Frühling“ für sich etwas mitgenommen und etwas Neues gelernt hat. Aber was genau behält sie lieber für sich bzw. kann nicht eindeutig gesagt werden. Auch die bildungstheoretische Didaktik nach Klafki bestätigt, dass die Bildung auch für Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen gilt. Bildung für Alle, die Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen nicht ausschließt. Dabei müssen sich die Bildungsinhalte nicht unterscheiden, denn es ist nicht entscheidend ob man behindert oder nicht behindert ist. Es kommt nur darauf an, wie die Inhalte vermittelt werden. Allgemeinbildung bedeutet vielseitige Bildung und versteht darunter nicht nur die Vermittlung von Wissen, sondern auch die Bildung der eigenen inneren Kräfte, des Körpers und des sozialen und kulturellen Interesses.⁷⁴ Diese Verknüpfung von formaler und materialer Bildung ist gerade bei Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen möglich, da sie häufig eine gute Basis der formalen Bildung erfahren haben, z.B. durch Basale Stimulation, auf die aufgebaut werden kann und so materiale Bildung ermöglicht, d.h. aber nicht, dass zunächst nur die formale Bildung bei diesen

⁷⁴ vgl. Kiper/ Meyer/ Topsch(2002), S.67.

Schülern gebildet werden muss bevor sie materiale Bildung erfahren dürfen. Welche Bildungsinhalte konkret in der Schule ausgewählt werden, steht nach Klafki der Lehrkraft frei. Wichtig ist, dass der Inhalt den Schülern hilft, durch das spezielle Thema, allgemeine Einsichten und Kompetenzen zu erlangen.⁷⁵

Ich bin der Meinung, dass durch das Thema „Frühling“ Lisa und auch Caroline die Möglichkeit bekamen, vor allem die Veränderungen in der Natur erleben zu können und so ein Verständnis für Veränderungen in den Jahreszeiten erhalten haben. Des Weiteren bekamen sie die Möglichkeit aufgezeigt, wie sie solche Veränderungen feststellen können, z.B. durch den Inhalt des Frühlingsgedichtes oder durch die Beobachtungen beim Spaziergang oder bei den Blumen, Zweigen und der Kresse im Klassenzimmer. Durch meine Unterrichtseinheit und durch die theoretischen Überlegungen hat sich für mich nochmals bestätigt, dass es notwendig und möglich ist, Menschen mit Komplexen Beeinträchtigungen Bildungsinhalte zu vermitteln. Wir, als Lehrer, haben nicht das Recht Schüler bei der Vermittlung von Bildungsinhalten zu separieren, weil sie unserer Meinung nach bei einem bestimmten Inhalt nichts lernen können.

Aber welche Voraussetzungen müssen generell gegeben sein, dass es für Schüler mit Komplexen Beeinträchtigungen und auch für die Lehrkraft möglich ist, Bildungsinhalte zu vermitteln?

2. Welche Voraussetzungen müssen bei der Vermittlung von Bildungsinhalten gegeben sein?

Um sich überhaupt auf das Lernen und auf die Vermittlung von Bildungsinhalten einlassen zu können, benötigen vor allem Schüler mit Komplexen Beeinträchtigungen besondere Voraussetzungen. Des Weiteren bin ich der Meinung, dass sich auch die Lehrkraft überlegen sollte, welche Voraussetzungen bei einem selbst geschaffen sein müssen, um mit Schülern mit Komplexen Beeinträchtigungen zusammenzuarbeiten. Einige Voraussetzungen, die mir vor allem in meiner Praxisphase aufgefallen sind, möchte ich hier nennen.

⁷⁵ vgl. Kiper/ Meyer/ Topsch(2002), S.67.

Um für den jeweiligen Schüler gute Voraussetzungen zu schaffen ist es unbedingt notwendig Hintergründe über die Beeinträchtigungen des Schülers zu kennen. Für mich bedeutete dies, mich mit dem RS allgemein zu beschäftigen und im Besonderen mit den Beeinträchtigungen bei Lisa. So half bei ihr das Hintergrundwissen, dass sie hauptsächlich über den Hör- und Sehsinn aufnimmt. Deshalb versuchte ich, viel mit diesen Sinnen zu arbeiten. Das Wissen und die besondere Wahrnehmung, im auditiven Bereich, dass manche Dinge ganz laut oder ganz leise gehört werden, halfen mir, Lisa besser verstehen zu können, wenn sie aufgrund ihrer Mimik eher negative Reaktionen, z.B. auf das Vogelgezwitscher, zeigte. So war es mir möglich zu reagieren und ihre Äußerungen zu respektieren und zu verstehen.

Eine weitere wichtige Voraussetzung für eine gute Lernausgangslage ist, dass eine gute zwischenmenschliche Beziehung zwischen Schüler und Lehrkraft besteht. Nur so ist es möglich, dass sich der Schüler auf einen Bildungsinhalt einlassen kann. Auch bei Lisa habe ich gemerkt, wie wertvoll die Woche war, in der ich sie begleitet habe. Sie lernte mich kennen und ich sie. Ich lernte ihre Gewohnheiten, ihre Vorlieben und ihre Abneigungen kennen. Durch dieses Kennenlernen entstand eine gute Beziehung, die es ermöglichte, dass wir uns in der Unterrichtseinheit ganz auf den Inhalt konzentrieren konnten. Das kontinuierliche Unterrichten half mir, Lisas Kommunikationsformen (Körpersprache, Mimik) zu verstehen. Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen benötigen viel Zeit, um sich auf jemand Neues einlassen zu können und dann Vertrauen in diese Personen zu fassen, damit Unterricht gelingt. Die Kennenlernwoche war insgesamt viel zu kurz für ein gutes Kennenlernen, denn erst in der dritten Unterrichtsstunde war zu beobachten, dass Lisa nun soweit ist, dass sie entspannt mit Caroline und mit mir lernen konnte. Eine weitere Zusammenarbeit mit den beiden Mädchen wäre wünschenswert gewesen.

Die Möglichkeit einer Einzelbetreuung bzw. Einzellerphase mit einem Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen ist sehr hilfreich, um einen guten gegenseitigen Kontakt zu erlangen, damit Bildungsinhalte vermittelt werden können. Dabei kann ganz auf die Bedürfnisse des Schülers eingegangen werden. Erstrebenswert wäre aber für mich, dass die Vermittlung von Bildungsinhalten nicht nur in dieser Einzellerphase bleiben würde, sondern

langsam in kleinen Schritten immer mehr in der ganzen Klasse integriert wird. Das gemeinsame Lernen mit den Mitschülern hat seine Eigendynamik und auch die sozialen Kompetenzen werden gefördert. Für Lehrkräfte ist es außerdem oft nicht möglich, einzelne Schüler aus der Klasse herauszunehmen und mit ihnen gesonderten Unterricht zu machen, da sie alleine in der Klasse sind und die anderen Schüler nicht alleine lassen können. So war es auch in der Klasse von Lisa und Caroline. Zwar bekamen Caroline und zwei andere Mädchen z.B. separaten Deutschunterricht bei einer anderen Lehrerin, aber die restlichen Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen, blieben in der Klasse zurück. Den Lehrkräften war es nicht möglich, eine Einzelförderung für einen dieser Schüler anzubieten.

Die Raumstruktur, sowie allgemeine Strukturen und Wiederholungen sind für mich weitere Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, um die Vermittlung von Bildungsinhalten zu ermöglichen. Zunächst sollten sich die Schüler in einem Raum wohl fühlen, diesen kennen und nicht von vielen Dingen (Bildern, Gegenständen...) abgelenkt werden. Eine Möglichkeit wäre es, im Raum eine entsprechende Ecke einzurichten. Schülern mit komplexen Beeinträchtigungen fällt es häufig schwer, sich auf eine Sache bzw. einen Inhalt zu konzentrieren. Bietet ein Raum viele Reize bzw. Ablenkungen an, so wird es dem Schüler noch schwerer fallen, sich auf eine Sache zu konzentrieren. Durch eine gute Raumstruktur kann die Konzentration des Schülers unterstützt werden.

In der Praxis erlebte ich folgendes: Mit Lisa war ich in einem anderen Klassenzimmer, das sie nicht kannte. Ich war froh, dass wir einen Raum für die ganze Woche bekamen. Gut war, dass Lisa sich zunächst in diesem Raum zurecht finden musste und immer wieder um sich schaute und von selbst umher lief, um den Raum kennen zu lernen. Da es ein Klassenzimmer war, gab es natürlich viele Reize, die auf sie vor allem in der ersten Stunde einströmte. Ich versuchte, in diesem Raum mit der Gestaltung des Tisches eine Konstante herzustellen und darauf zu achten, dass Lisas Blick immer wieder auf diesen Tisch gelenkt wurde, damit sie sah, worum es ging. Besser wäre es gewesen, wenn wir einen Raum gehabt hätten, der frei von Plakaten, Bildern und Gegenständen gewesen wäre und der Beziehungspunkte zu dem Inhalte des Frühlings enthalten hätte.

Die Rituale, die ich in meiner Unterrichtseinheit hatte, halfen, dass sich Lisa langsam aber zunehmend auf den Inhalt des Unterrichts einlassen konnte. Rituale, die immer wiederkehren, bieten eine Orientierung und Sicherheit für die Schüler und nicht nur für Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen. Auch Caroline erhielt durch die Rituale Sicherheit und Orientierung und sogar eine gewisse Selbständigkeit. Vor allem Mädchen mit RS benötigen diese Strukturen und Orientierungspunkte.

An mir beobachtete ich, dass es mir schwer fiel, die nötige Zeit und Geduld für Lisa und ihre Reaktionen auf Fragen und Aufforderungen aufzubringen. Mir wurde immer mehr bewusst wie wichtig es ist, einfach zu warten und Zeit zu geben. Dann kann viel Erstaunliches passieren. Gerade beim Malen oder Fühlen z.B. beim Wasser in der Schüssel, zeigte sie nach einiger Zeit ein Lächeln auf ihrem Gesicht. So zeigte sich, dass sie es gerne macht und die Handlung wieder erkennt. Die negativen Äußerungen halfen mir zu verstehen, was Lisa gerade nicht gefiel und ich versuchte, daran etwas zu verändern. Für die Interpretation der verschiedenen Äußerungen war die Kennenlernwoche sehr hilfreich. Ich bin der Meinung, je länger ich mit Lisa und auch mit Caroline arbeiten würde, um so besser könnten wir uns gegenseitig verstehen und ein gutes Team bilden und Bildungsinhalte erarbeiten. Aufgabe der Lehrkraft ist es, diesen Schülern Zeit und Geduld zu schenken und in ihrem Lerntempo zu denken. Wichtig ist der Prozess, der in Gang gesetzt wird, nicht das Endprodukt.

3. Welche Herausforderungen stellen sich für Lehrer und Schüler?

Wie jeder Unterricht, so stellt auch der Unterricht für Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen Herausforderungen sowohl an den Lehrer als auch den jeweiligen Schüler bzw. die Schülergruppe.

Für den Lehrer ist es im Vorfeld notwendig, sich sehr gut in den jeweiligen Bildungsinhalt einzuarbeiten, um einen Überblick und Hintergrundwissen über das Thema zu erhalten. Nur so wird es dem Lehrer möglich sein, das jeweilige Thema auf die Lernebene des Schülers zu transportieren. Bei meiner Unterrichtseinheit versuchte ich, das Thema „Frühling“ auf der Handlungs- und Erlebensebene zugänglich zu machen, damit Lisa auf ihrem Lernniveau den Bildungsinhalt vermittelt bekam. Dies bedeutet Übersetzungsarbeit, die Zeit, Geduld und Wissen über das Thema benötigt. Vor allem sollte man sich innerhalb des Themas auf einen Schwerpunkt festlegen, damit das Thema den Schüler nicht überfordert und eine klare Struktur beibehalten werden kann. Eine gute Planung und Vorbereitung sind wichtig, die aber genügend Flexibilität im Unterricht zulassen. Je nach Tagesform kann es sein, dass der Schüler sich nicht auf den Inhalt oder die Methode einlassen kann, dann sind wir als Lehrer gefragt, spontan etwas anderes anzubieten, was für den Schüler geeigneter sein kann. Während meiner Unterrichtseinheit gab es diesbezüglich keine Probleme und Lisa konnte sich auf den Inhalt einlassen. Teilweise benötigte sie viel Zeit, bis wir im Thema einen Schritt weitergehen konnten.

Sind einem Schüler bestimmte Methoden bereits bekannt, ist es meiner Meinung nach ratsam, diese im Unterricht mit einzubauen, da sich der Schüler dann ganz auf den Inhalt konzentrieren kann. Zudem muss nicht zuerst eine Methode eingeführt werden. Bei Lisa bot sich als gezielte Methode im Unterricht die Basale Stimulation an (z.B. Klopfen des Gedichtes auf Rücken, um Rhythmus zu spüren und zu erleben). Gerade bei solch körpernahen Methoden muss der Schüler bereit sein, sich auf den Lehrer einlassen zu können und es auch angenehm finden, wenn ihn jemand berührt. Deshalb ist es wichtig, dass eine gute Beziehung zwischen Lehrer und Schüler oder auch zwischen den Mitschülern besteht. Sonst kann die Methode sehr unangenehm für den jeweiligen Schüler sein. Lisa konnte sich immer mehr auf Berührungen

einlassen und akzeptierte beim Malen die Handführung von Caroline. Dazu benötigte sie Zeit, um sich auf Caroline einlassen zu können und ihr zu vertrauen. Die Zeit spielt in jeder Hinsicht immer eine große Rolle. Auch für den Lehrer ist und wird es immer eine Herausforderung sein, abzuwarten und genügend Geduld aufzubringen, bis eine Reaktion bzw. Antwort vom Schüler kommt. Wie bereits mehrfach erwähnt, benötigen gerade Mädchen mit RS genügend Zeit, um eine Antwort zu geben. In der Unterrichtseinheit kam es vor, dass ich Lisa ein Angebot gemacht habe oder dass wir das Gedicht gesungen haben und keine spezielle Reaktion kam. Diese Spannung auszuhalten, dass keine Rückmeldung kommt und nicht zu wissen, ob es ihr nun gefallen hat oder nicht, war für mich eine große Herausforderung. Dennoch wurde ich immer wieder positiv von Lisa überrascht, wenn sie mir ein Lächeln oder ein unzufriedenes Gesicht schenkte. Natürlich habe ich sehr oft ihre Reaktionen interpretiert, denn sie konnte mir ja nicht sagen, was sie gerade stört. Dieses Interpretieren benötigt viel Erfahrung und ständige Reflektion. Für Lehrer und Schüler wird dies immer ein Spannungsverhältnis sein. Der Lehrer gibt sich Mühe den Schüler richtig zu verstehen, was aber nicht immer funktioniert. Der Schüler muss mit den Interpretationen des Lehrers leben, denn er kann sich nicht gezielt oder besser äußern. Arbeiten Lehrer und Schüler längere Zeit zusammen, kann die Interpretation immer besser verlaufen und für Lehrer und Schüler immer zufriedenstellender werden.

Bei näherem Betrachten des Bildungsinhaltes, stellt dieser, wie bereits oben erwähnt, Herausforderungen an Lehrer und Schüler. Ob die Lernziele, die der Lehrer für den Schüler erstellt, wirklich erreicht werden, wird erst am Schluss ersichtlich. Bei Lisa konnte ich Teilziele feststellen, z.B. dass sie das Gedicht wieder erkannt hat. Wie viel sie aber wirklich von dem Inhalt für sich aufgenommen hat, kann ich nicht sagen. Ersichtlich war, dass die Arbeit an einem Bildungsinhalt für Lisa anstrengend und kräftezehrend war. Viele Reize strömten auf sie ein und ihre Eigenaktivität wurde immer wieder gefordert. An die Arbeit mit Bildungsinhalten muss sich ein Schüler mit Komplexen Beeinträchtigungen gewöhnen. Die Vermittlung sollte auf jeden Fall in kleinen Schritten, Stück für Stück von statten gehen. Doch dann kann es für ihn möglich sein, sich einen Bildungsinhalt zu erarbeiten. Ja, es kann ihm sogar richtig Spaß machen, das konnte ich bei Lisa von Tag zu Tag immer mehr feststellen.

Sie freute sich an den letzten beiden Tagen richtig, wenn wir gemeinsam in unser Klassenzimmer gingen, um am Thema zu arbeiten.

Als Ergebnis dieser Arbeit hat sich meine Eingangsfrage insofern beantwortet, dass es sich auf jeden Fall lohnt Schülern mit komplexen Beeinträchtigungen Bildungsinhalte zu vermitteln. Es wird für einen selbst, als Lehrer, ein spannendes, interessantes und staunendes Unterrichten, wenn man sich auf die Vermittlung von Bildungsinhalten bei Schülern mit komplexen Beeinträchtigungen einlässt. Bei der Vorbereitung und Durchführung der Unterrichtseinheit habe ich viel gelernt, vor allem auch Erfahrungen gesammelt, die ich nicht missen möchte.

An den Schluss dieser Arbeit und als Aufforderung für mich als Lehrer, möchte ich ein Zitat, das schon bei den theoretischen Überlegungen erwähnt wurde, stellen:

„Allseitige „Bildung“ erfordert ein „Gegenüber“, die Begegnung mit Inhalten, die außerhalb des Subjekts liegen, mit denen dieses in Berührung kommen muss, um sie sich aneignen zu können. Nur indem der Mensch mit den in der Kultur vorhandenen Lebensmöglichkeiten Verhaltens- und Sichtweisen in Kontakt kommt, kann er sich diese zu eigen machen und sich daran bilden. Dies tut er allerdings „auf seine eigene Art“, und dadurch entwickelt er zugleich die Kultur weiter – aber er ist darauf angewiesen, ihr begegnen zu können.“⁷⁶

⁷⁶ Klauß/Lamers(2003), S.21.

Literaturverzeichnis

- Breiting, Manfred (1998): Alltag und schwere geistige Behinderung. edition bentheim. Würzburg.
- Cuomo, Nicola (1989): Schwere Behinderung in der Schule, unsere Fragen an die Erfahrung. Klinkhardt. Bad Heilbrunn/ Obb.
- Dank, Susanne (1996): Individuelle Förderung Schwerstbehinderter. Verlag modernes lernen. Dortmund.
- Dobschlaff, Otto (1999): Förderung von Kindern mit geistiger Behinderung. Das Rett-Syndrom. Edition Marhold. Berlin.
- Fiskus, Christel; Kraft, Gertrud (2003): Frühling in der Grundschule. Verlag Oldenburg. München.
- Fornefeld, Barbara (1995): Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung, Beiträge zu einer Theorie der Erziehung. Universitätsverlag, Edition Schindele. Heidelberg.
- Fornefeld, Barbara (2002): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. 2. Auflage. Reinhardt UTB. München/ Basel.
- Fornefeld, Barbara (Hrsg.) (2008): Menschen mit Komplexer Behinderung: Selbstverständnis und Aufgabe der Behindertenpädagogik. Reinhardt UTB. München.
- Fröhlich, Andreas (1995): Lernmöglichkeiten. Aktivierende Förderung für schwermehrfach behinderte Menschen. Universitätsverlag, Edition Schindele. Heidelberg.

- Fröhlich, Andreas (Hrsg.) (1991): Handbuch der Sonderpädagogik, Pädagogik bei schwerster Behinderung. Band 12. Edition Marhold. Berlin.
- Fröhlich, Andreas; Heinen, Norbert; Lamers, Wolfgang (Hrsg.) (2001): Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn, Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik. Verlag selbstbestimmtes leben. Düsseldorf.
- Heinen, Norbert; Lamers, Wolfgang (Hrsg.) (2000): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. Verlag selbstbestimmtes leben. Düsseldorf.
- Hunter, Kathy (1999): Das Rett-Syndrom Handbuch. In Worten, die man versteht von denen, die sie verstehen. Reha-Verlag GmbH. Remagen.
- Kiper, Hanna; Meyer, Hilpert; Topsch, Wilhelm (2002): Einführung in die Schulpädagogik. Cornelsen Verlag. Berlin.
- Klauß, Theo; Lamers, Wolfgang (Hrsg.) (2003): Alle Kinder alles lehren... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Band 3. Universitätsverlag Winter Heidelberg GmbH. Heidelberg.
- Lindberg, Barbara (2000): Rett-Syndrom. Eine Übersicht über psychologische und pädagogische Erfahrungen. Herausgegeben von Prof. Dr. Andreas Rett. 3. Auflage. WUV Universitätsverlag. Wien.

- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1982): „Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte“, Villingen-Schwenningen.
- Pielow, Winfried (1985): Das Gedicht im Unterricht, Wirkungen, Chancen, Zugänge. 5. erweiterte Auflage. Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH. Baltmannsweiler.
- Pschyrembel, Klinisches Wörterbuch (1998). 258. neu bearbeitete Auflage. Verlag de Gruyter. Berlin.
- Stowasser, J.; Petschenig, M.; Skutsch, F. (1994): Stowasser, Lateinisch– deutsches Schulwörterbuch. Oldenbourg Verlag GmbH. München.

Anhang

1. Frühlingsgedicht⁷⁷



Der Frühling ist die schönste Zeit!

Was kann wohl schöner sein?

Da grünt und blüht es weit und breit

Im goldnen Sonnenschein.

Am Berghang schmilzt der letzte Schnee,

Das Bächlein rauscht zu Tal,

Es grünt die Saat, es blinkt der See

Im Frühlingssonnenstrahl.

Die Lerchen singen überall,

Die Amsel schlägt im Wald!

Nun kommt die liebe Nachtigall

Und auch der Kuckuck bald.

Nun jauchzet alles weit und breit,

Da stimmen froh wir ein:

Der Frühling ist die schönste Zeit!

Was kann wohl schöner sein?

Droste-Hülshoff, Annette von (1797-1848)

⁷⁷ in: Fisgus/ Kraft(2003)

2. Vertonung des Frühlingsgedichtes

Frühling

M.: G. Zimmermann

T.: Drese-Hülshoff

1 **F** **B**

Der Frühling ist die schönste Zeit, was kann wohl schöner

5 **C** **F** **B**

sein? Da grünt und blüht es weit und breit im goldnen Sonnenschein.

9 **C** **F** **C**

Am Berghang schmilzt der letzte Schnee, das Bächlein rauscht zu Tal, es

14 **F** **B** **C** **C**

grünt die Saat, es blinkt der See im Frühlingssonnenstrahl. Die Lerchen singen

19 **F** **C** **C** **F**

überall, die Amsel schlägt im Wald! Nun kommt die liebe Nachtigall und

24 **C** **F** **B**

auch der Kuckuck bald. Nun jauchzet alles weit und breit, da stimmen froh wir

29 **C** **F** **B** **F**

ein: Der Frühling ist die schönste Zeit! Was kann wohl schöner sein?

3. Brief an Caroline

Hallo Caroline,

nach den Osterferien möchte ich mit Dir und Lisa zusammen den Frühling erleben. Dabei wollen wir gemeinsam ein Frühlingsgedicht kennen lernen, das Du schon jetzt bekommst.

Bitte lese das Frühlingsgedicht, damit Du es Lisa und mir vorlesen kannst.

Schreibe auf, was für dich zum Frühling gehört.

Die Fragen sollen dir dabei helfen. Du musst aber nicht alle beantworten.



Hast du eine Idee, wie wir drei den Frühling erleben können?

Schreibe auf!

Liebe Grüße von

Frau Zimmermann

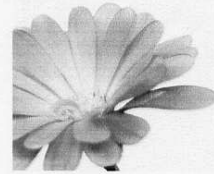
Was gehört für dich zum Frühling?

1. Welche Farben hat für dich der Frühling?	Der Frühling hat für mich die Farbe Grün und Bunt.
2. Wie riecht der Frühling für dich?	man kann wieder öfter etwas draußen machen.
3. Wonach schmeckt für dich der Frühling?	nach Ostern ostereier nach Pfingsten.
4. Was hörst du im Frühling?	Ich höre im Frühling die Vögel zwitschern
5. Welches Erlebnis fällt dir ein, wenn du an den Frühling denkst?	Es blühen schöne bunte Blumen. Es scheint die Sonne.
6. Welche Frühlingsblumen kennst du?	Krokusse, Schneeglöckchen, Schlüsselblume,

Thema: Der Frühling ist die schönste Zeit

Name: _____

Wie können Laura, du und ich zusammen den Frühling erleben?



Wir können zum Beispiel raus gehen
und dort wo schöne Blumen
blühen Fotos machen. Oder einfach
spazieren gehen und den Frühling
genießen. Wir können etwas sammeln
das zum Frühling gehört.

4. Unterrichtsskizzen

Thema: Frühling mit Sinnen erleben		Datum: 1.4.08	Klasse: Opitz/ Schwerer	Schule: Sonnenhofschule	Unterrichtende: Gesine Zimmermann
Phase	Geplanter Unterrichtsverlauf	Didaktisch-methodischer Kommentar/ Bemerkungen		Medien	
1	Einstiegsritual: <ul style="list-style-type: none"> - Lisa und Caroline werden von mir in ihrem Klassenzimmer mit einer Frühlingsblume begrüßt - Wir nehmen uns Zeit, uns gegenseitig zu begrüßen, d.h. Caroline geht auf Lisa zu und sagt „Hallo“ und Lisa wird aufgefordert, uns für einen kurzen Moment direkt in die Augen zu schauen, so dass sie uns wahrnimmt 	Die Schülerinnen sollen <ul style="list-style-type: none"> - sich gegenseitig wahrnehmen - sich durch die Blume wertgeschätzt fühlen und zum Thema hingeführt werden - ein Einstiegsritual haben, das ihnen hilft zu wissen, welches Thema nun in der Stunde behandelt wird 		Zwei Frühlingsblumen (Tulpe, Osterglocke)	
2	Weg zu einem anderen Klassenzimmer: <ul style="list-style-type: none"> - Gemeinsam mit Lisa und Caroline gehe ich in ein anderes Klassenzimmer, damit wir ungestört sind - Schön wäre es, wenn Caroline es schaffen könnte Lisa beim Gehen zu helfen, d.h. sie an der Hand zu nehmen (ich stehe zur Unterstützung zur Seite) - Damit Caroline es schafft Lisa beim Gehen zu unterstützen, zeige ich ihr Zunächst, wie Lisa es gewohnt ist, dass ihr geholfen wird - Es könnte sein, dass Lisa es nicht möchte, dass Caroline ihr hilft oder dass Caroline noch ein wenig überfordert ist, dann werde ich es übernehmen und dies langsamer mit beiden anbahnen 	<ul style="list-style-type: none"> - sich gegenseitig unterstützen und einen Zugang zueinander bekommen - Caroline soll feststellen, dass sie Lisa unterstützen kann - sollen Vertrauen zu einander bekommen 			
3	Im Klassenzimmer: <ul style="list-style-type: none"> - Im Klassenzimmer ist das Instrumentalstück „Der Frühling“ von Vivaldi zu hören und auf dem Tisch stehen Blumen und Zweige in einer Vase, sowie Kresse, Gras und Tücher mit Frühlingsfarben - Wir setzen uns an den Tisch und stellen die überreichte Blume in die Vase zu den anderen Blumen - Caroline soll Lisa nochmals erklären, was wir nun in den nächsten 	<ul style="list-style-type: none"> - durch die Musik und die Tischdekoration an das Thema herangeführt werden - eine gute Atmosphäre im Raum spüren - Caroline soll mit ihren eigenen Worten Lisa erzählen was wir 		CD Vivaldi Blumen Zweige Kresse Zweige Tücher mit Frühlingsfarben	

	<p>vier Tagen zusammen machen werden (evtl. erhält sie von mir Unterstützung, Arbeitsblatt)</p> <p>→ Frühling mit den Sinnen erleben anhand eines Gedichtes</p>	<p>machen, damit beide wissen, was in den nächsten Tagen passiert.</p>	<p>Arbeitsblätter</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> - Caroline soll ihr Gedicht vorlesen, das sie schon vorher mit ihrer Deutschlehrerin geübt und besprochen hat (evtl. unterstütze ich sie dabei) - Wichtig ist, dass Lisa weiß was passiert und sie aufgefordert wird, gut zuzuhören - Nun sprechen und klopfen wir das Gedicht - Das Klopfen soll entweder auf dem Rücken oder auf den Händen von Lisa geschehen, damit sie den Rhythmus gut spürt. Eventuell traut sich Caroline, den Rhythmus auf Lisas Rücken zu klopfen, sonst werde ich es tun - Ich singe die Melodie zu diesem Gedicht - Anhand des Gedichtes wollen wir nun Schritt für Schritt schauen, was zum Frühling gehört - Wir besprechen jeden Vers, kleben auf das vorbereitete Plakat das passende Bild dazu - Aktionen: <ul style="list-style-type: none"> → Bächlein fließt = Schüssel mit Wasser, Wasser fühlen → Kresse säen → Vögel draußen hören, Fenster öffnen - Die Tischdeko soll uns dabei helfen und wir wollen die Gegenstände fühlen, sehen und riechen (bei schönem Wetter öffnen wir das Fenster, lassen die Sonne herein, hören Vögel, atmen Luft ein) - Caroline kann dabei Lisa immer wieder Gegenstände zeigen, sie fühlen, riechen oder sehen lassen 	<ul style="list-style-type: none"> - durch das Gedicht und die Tischdekoration einen Zugang zum Frühling erhalten - über verschiedene Sinne den Frühling erfahren - gemeinsam den Frühling erfahren durch gegenseitige Unterstützung - Caroline soll über das Gedicht herausfinden, was zum Frühling gehört, - als Unterstützung dienen die Gegenstände auf dem Tisch - Gedicht erspüren und hören - in kleinen Schritten das Gedicht hören und erleben, vor allem über die Aktionen und den Klopfrhythmus, der das Erwachen symbolisiert 	<p>Frühlingsgedicht</p> <p>Tischdekoration</p> <p>Plakat</p> <p>Bilder für das Plakat</p> <p>Schüssel mit Wasser</p> <p>Handtuch</p> <p>Tesa</p>
5	<p>Endritual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wir singen gemeinsam das Frühlingslied und klopfen den Rhythmus dazu (bei Lisa auf den Rücken) 	<ul style="list-style-type: none"> - das Gedicht über die Melodie und das Singen verinnerlichen und wiederholen - das Singen des Gedichtes als Abschluss der Stunde betrachten 	<p>Frühlingsgedicht</p>

Thema: Frühling im Schaukelraum erleben		Datum: 2.4.08	Klasse: Opitz/ Schwerer	Schule: Sonnenhofschule	Unterrichtende: Gesine Zimmermann
Phase	Geplanter Unterrichtsverlauf	Didaktisch-methodischer Kommentar/ Bemerkungen		Medien	
1	Einstiegsritual: <ul style="list-style-type: none"> - Lisa und Caroline werden von mir in ihrem Klassenzimmer mit einer Frühlingsblume begrüßt - Wir nehmen uns die Zeit, uns gegenseitig nochmals zu begrüßen, d.h. Caroline geht auf Lisa zu und sagt „Hallo“ und Lisa wird aufgefordert, uns für einen kurzen Moment direkt in die Augen zu schauen, so dass sie uns wahrnimmt 	Die Schülerinnen sollen <ul style="list-style-type: none"> - sich gegenseitig wahrnehmen - sich durch die Blume wertgeschätzt fühlen und zum Thema hingeführt werden - ein Einstiegsritual haben, das ihnen hilft zu wissen, welches Thema nun in der Stunde behandelt wird 		Zwei Frühlingsblumen	
2	Weg in das Klassenzimmer: <ul style="list-style-type: none"> - Zunächst gehen wir in das Klassenzimmer. - Da Caroline sich unsicher fühlt, Lisa beim Gehen zu unterstützen, übernehme ich das, da ich Caroline nicht überfordern möchte 				
3	Im Klassenzimmer: <ul style="list-style-type: none"> - Die Blumen werden in die Vase gestellt - Wir sprechen und klopfen das Gedicht (Klopfen auf Lisas Rücken) - Betrachten die Blumen, Zweige und die Kresse, was hat sich verändert? - Caroline soll Lisa die Gegenstände zeigen und sie fühlen, riechen lassen - Den Schülerinnen wird gesagt, dass wir nun in den Schaukelraum gehen - Wir gehen gemeinsam in den Schaukelraum 	<ul style="list-style-type: none"> - das Gedicht wiederholen - einen Wiedererkennungseffekt über das Sprechen und Klopfen erhalten - Veränderungen bei den Pflanzen sehen und dadurch Veränderungen des Frühlings erleben - Caroline soll Lisa aufmerksam auf die Veränderungen machen 			
4	Im Schaukelraum: <ul style="list-style-type: none"> - Jeder darf sich einen Platz im Raum aussuchen und es sich bequem machen - Die Mädchen dürfen entspannen und das ganze Stück von Vivaldi „Der Frühling“ anhören 	<ul style="list-style-type: none"> - Vogelgeräusche wahrnehmen - den Frühling mit den Ohren erleben - durch die Farbeffekte an der Wand, die Farben des Frühlings wahrnehmen - entspannen und die Musik genießen 		CD Vivaldi CD Vogelstimmen Frühlingsgedicht	

	<ul style="list-style-type: none"> - Während sie die Musik hören, ist der Schaukelraum dunkel und nur die Discokugel wird mit kräftigen Farben beleuchtet und wirft Lichtkreise an die Wand - Danach darf Caroline das Frühlingsgedicht mit einer Taschenlampe vorlesen und ich klopfe den Rhythmus auf Lisas Rücken - Caroline soll die verschiedenen Vögel benennen - Dazu hören wir das passende Vogelgezwitscher (Amsel, Kuckuck, Nachtigall, Lerche) - Falls Lisa das Vogelgezwitscher nicht mag, gehen wir gleich zum Endritual über 	<ul style="list-style-type: none"> - das Gedicht hören und durch das Hören der Vogelstimmen Teile des Gedichtes besser verstehen 	Taschenlampe
5	Endritual: <ul style="list-style-type: none"> - Wir singen gemeinsam das Frühlingslied und klopfen den Rhythmus dazu (bei Lisa auf den Rücken) 	<ul style="list-style-type: none"> - das Gedicht über die Melodie und das Singen verinnerlichen und wiederholen - das Singen des Gedichtes als Abschluss der Stunde anschauen 	Frühlingsgedicht

Thema: Frühling gestalten		Datum:	Klasse: Opitz/ Schwerer	Schule: Sonnenhofschule	Unterrichtende: Gesine Zimmermann
Phase	Geplanter Unterrichtsverlauf	Didaktisch-methodischer Kommentar/ Bemerkungen		Medien	
1	Einstiegsritual: <ul style="list-style-type: none"> - Lisa und Caroline werden von mir in ihrem Klassenzimmer mit einer Frühlingsblume begrüßt - Wir nehmen uns die Zeit uns gegenseitig nochmals zu begrüßen, d.h. Caroline geht auf Lisa zu und sagt „Hallo“ und Lisa wird aufgefordert, uns für einen kurzen Moment direkt in die Augen zu schauen, so dass sie uns wahrnimmt 	Die Schülerinnen sollen <ul style="list-style-type: none"> - sich gegenseitig wahrnehmen - sich durch die Blume wertgeschätzt fühlen und zum Thema hingeführt werden - ein Einstiegsritual haben, das ihnen hilft zu wissen, welches Thema nun in der Stunde behandelt wird 		Zwei Frühlingsblumen	
2	Weg zu einem anderen Klassenzimmer: <ul style="list-style-type: none"> - Gemeinsam mit Lisa und Caroline gehe ich wieder in ein anderes Klassenzimmer 				
3	Im Klassenzimmer: <ul style="list-style-type: none"> - Im Klassenzimmer läuft das Instrumentalstück „Der Frühling“ von Vivaldi und auf dem Tisch stehen die verschiedenen Gegenstände von der ersten Stunde sowie Becher und Pinsel - Des Weiteren steht eine Staffelei im Raum - Zunächst sprechen, klopfen und singen wir das Gedicht und schauen unsere Kresse und Zweige an. - Gibt es Veränderungen? - Wahrscheinlich entdeckt Caroline schon die Becher oder die Staffelei und kann sich vorstellen, dass wir heute malen wollen - Gemeinsam wollen wir ein Frühlingsbild malen - Wir überlegen, welche Farben zum Frühling gehören und zeigen Lisa diese Farben eine nach der anderen, wir warten auf Lisas Reaktionen 	<ul style="list-style-type: none"> - durch die Musik und die Tischdekoration wieder einen Zugang zum Frühling bekommen - durch die Wiederholung des Gedichtes durch sprechen, klopfen und singen einen weiteren Zugang zum Gedicht erlangen und es wieder erkennen - Frühlingsfarben erleben - selbst ein Frühlingsbild erstellen - gemeinsam ein Bild herstellen und so weiter einen Zugang zueinander finden - Selbst aktiv werden - über die Tischdekoration und das Gedicht Ideen für das Bild erlangen 		Staffelei Tischdekoration Farben Pinsel Malerkittel Leinwand Frühlingsgedicht Frühlingstücher, Farben	

	<ul style="list-style-type: none"> - Das Frühlingsgedicht kann helfen, die passenden Farben zu finden - Die Tischdekoration und das Plakat können helfen, Ideen zu finden was gemalt werden soll bzw. welche Farben benutzt werden können - Das Bild kann abstrakt sein, d.h. die Frühlingsfarben werden mit Strichen oder Kreisen auf die Leinwand gemalt. Es können auch Motive gemalt werden - Wenn möglich soll Caroline Lisas Hand beim Malen führen - Caroline und Lisa können sich auch beim Malen abwechseln <p>→ Es kann sein, dass Lisa nicht mit Handführung malen möchte, dann biete ich ihr an, dass sie sich hinsetzen darf, zuschauen kann oder mit mir Frühlingsfarben anhand von verschiedenen Farbtüchern anschauen und spüren darf</p> <p>→ Caroline darf das Bild malen</p>		
4	Endritual: <ul style="list-style-type: none"> - Wir singen gemeinsam das Frühlingslied und klopfen den Rhythmus dazu (bei Lisa auf den Rücken) 	<ul style="list-style-type: none"> - das Gedicht über die Melodie und das Singen verinnerlichen und wiederholen - das Singen des Gedichtes als Abschluss der Stunde betrachten 	Frühlingsgedicht

Thema: Frühling über einen Spaziergang erleben		Datum:	Klasse: Opitz/ Schwerer	Schule: Sonnenhofschule	Unterrichtende: Gesine Zimmermann
Phase	Geplanter Unterrichtsverlauf	Didaktisch-methodischer Kommentar/ Bemerkungen			Medien
1	Einstiegsritual: <ul style="list-style-type: none"> - Lisa und Caroline werden von mir in ihrem Klassenzimmer mit einer Frühlingsblume begrüßt - Wir nehmen uns die Zeit uns gegenseitig nochmals zu begrüßen, d.h. Caroline geht auf Lisa zu und sagt „Hallo“ und Lisa wird aufgefordert, uns für einen kurzen Moment direkt in die Augen zu schauen, so dass sie uns wahrnimmt 	Die Schülerinnen sollen <ul style="list-style-type: none"> - sich gegenseitig wahrnehmen - sich durch die Blume wertgeschätzt fühlen und zum Thema hingeführt werden - ein Einstiegsritual haben, das ihnen hilft zu wissen, welches Thema nun in der Stunde gemacht wird 			Zwei Frühlingsblumen
2	Weg ins Klassenzimmer <ul style="list-style-type: none"> - Gemeinsam mit Lisa und Caroline gehe ich ins Klassenzimmer 				
3	Im Klassenzimmer: <ul style="list-style-type: none"> - Zunächst werden die Blumen ins Wasser gestellt. - Wir setzen uns an den Tisch - Singen und klopfen das Gedicht - Wir schauen nach unserer Kresse, was hat sich verändert? - Heute wollen wir ins Freie gehen und den Frühling erleben - Das Plakat betrachten und schauen, was wir im Freien alles vom Frühling sehen können (Zeichen des Frühlings) - Dabei sollen Ideen von Caroline aufgenommen werden 	<ul style="list-style-type: none"> - das Gedicht wiederholen und das Gedicht sowie das Plakat als Ideenfinder verstehen, was im Freien zu sehen sein könnte - die Veränderungen bei der Kresse, den Blumen und den Zweigen wahrnehmen - Caroline soll Lisa Veränderungen zeigen Caroline soll selbst Ideen äußern, was wir im Freien sehen und sammeln können 			Frühlingsgedicht Plakat

4	Spaziergang: <ul style="list-style-type: none"> - Beim Spaziergang sollen die Schülerinnen den Frühling real erleben - Caroline kann entweder Lisa führen und dabei nach Zeichen des Frühlings Ausschau halten oder ich führe Lisa und Caroline kann sich ganz darauf konzentrieren Zeichen des Frühlings zu finden (Blumen, Knospen an den Zweigen, Vögel, Sonne, frischer Wind) und diese Lisa zeigen und sie darauf aufmerksam machen. - Dabei ist wichtig, dass wir die einzelnen Dinge bewusst anschauen, fühlen, riechen oder versuchen zu hören - Wir können uns auch auf eine Wiese oder eine Bank setzen und uns Zeit nehmen für das, was wir sehen, spüren und riechen - Caroline kann dann nochmals ihr Gedicht vorlesen und wir überlegen, ob das Gedicht den Frühling gut beschreibt (singen und klopfen) - Wenn die Sonne scheint, können wir eine Weile auf der Bank sitzen und die Sonne genießen und hören - Dann gehen wir wieder in unser Klassenzimmer zurück - Falls das Wetter schlecht sein sollte, sind wir nur für eine kurze Zeit im Freien und gehen zum Endritual wieder in das Klassenzimmer 	<ul style="list-style-type: none"> - den Frühling in der Natur erleben - die Plätze entdecken, wo Blumen blühen, Knospen wachsen... - den Frühling fühlen, riechen, spüren und hören - gemeinsam die Natur entdecken - erfahren, dass das Gedicht den Frühling gut beschreibt 	Frühlingsgedicht Schere
5	Endritual: <ul style="list-style-type: none"> - Wir singen gemeinsam das Frühlingslied und klopfen den Rhythmus dazu (bei Lisa auf den Rücken) 	<ul style="list-style-type: none"> - das Gedicht über die Melodie und das Singen verinnerlichen und wiederholen - das Singen des Gedichtes als Abschluss der Stunde betrachten 	Frühlingsgedicht

→ Gesammelte Gegenstände, wie Zweige sowie das gemalte Bild nehmen wir mit in die Klasse der Mädchen und stellen alles den Mitschülern und Lehrern vor. Wir singen der Klasse das Gedicht vor.

